



¿Cómo empieza el lenguaje?

Descubrir, explorar y favorecer
la comunicación temprana



Beatriz Ituero, Marta Casla
Ilustraciones: Sara Mateos

¿Cómo empieza el lenguaje?

Descubrir, explorar y promover la comunicación temprana

Beatriz Ituero

Marta Casla

Ilustraciones: Sara Mateos

¿Cómo empieza el lenguaje?

Descubrir, explorar y promover la comunicación temprana

Biblioteca de Infantil

42



Colección Biblioteca de Infantil

Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza

Serie Didáctica de la lengua / Familia

© Beatriz Ituero, Marta Casla

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.^a edición: mayo 2017

ISBN: 978-84-9980-797-3

Diseño y maquetación: María Tortajada

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del copyright. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com, 917 021 970 / 932 720 447).

A mi pareja, familia y amigos por su apoyo en mi pasión por la infancia.
(Beatriz Ituero)

A Julia y Daniela, cada día me enseñan lo más importante de la comunicación y
del lenguaje en la infancia.
(Marta Casla)

Índice

Introducción

1 Antes de las primeras palabras

¿El lenguaje y la comunicación comienzan con las primeras palabras?

«No habla, pero hace ruiditos»: La importancia de las primeras vocalizaciones

«Se echa unas charlas él solito...»: El balbuceo como puente hacia las primeras palabras

«Todavía no dice nada, pero yo le entiendo todo lo que me quiere decir»: El papel fundamental de los gestos y la mirada en la comunicación

2 Las primeras palabras

«No sé si dice é, pé, es o el»: El desarrollo fonológico es un largo viaje que puede prolongarse hasta la educación primaria

«Nadie más le entiende, pero nosotros sí»: Al principio puede haber palabras inventadas que no se parecen a las de verdad

«En casa, dice pato cuando jugamos con el pato de goma; pero no consigo que lo diga en casa de los abuelos»: Las primeras palabras aparecen en contextos muy concretos

«Ha pasado de no producir nada a nombrarlo todo»: La explosión de vocabulario

«Para ella, "tren" son los autobuses, los coches y los aviones»: Las sobre-extensiones

3 Las primeras combinaciones de palabras y el viaje hacia la gramática

«Notá»: con una palabra lo dicen todo

«Nene cae»: Habla telegráfica

«Parece que se traba y antes hablaba muy bien»: No le da tiempo a producir todo lo que quiere

«Me he ponido los zapatos»: Los errores más frecuentes. No hace falta corregirlos

4 Bilingüismo y segundas lenguas

«Lo minoritario es ser monolingüe»: El contacto con otras lenguas

«Mamá habla una lengua y papá habla otra lengua»: Lenguaje y comunicación no están separados de emociones y afectos

«En casa se habla una lengua y en el cole y en la calle otra»: El valor social de las lenguas

«A mí me costó mucho aprender una segunda lengua y no quiero que le pase lo mismo»: Por qué y qué consecuencias puede tener el aprendizaje de una segunda lengua o el bilingüismo

5 Diez formas de facilitar o promover el lenguaje y la comunicación

El lenguaje oral no es la única forma de impulsar la comunicación

Todo lo que dice significa algo, házselo ver

Parte de lo que dice: cualquier oportunidad es buena para iniciar una conversación

Ponte a su altura en todos los sentidos

Haz muchas preguntas pero no demasiadas

Dale tiempo y date tiempo

Los programas inteligentes nunca van a enriquecer tanto como una conversación humana

Pregúntate el para qué

Sordera a los errores

No por mucho repetir, amanece más temprano

Referencias bibliográficas

Introducción

El niño tiene cien lenguas,
cien manos, cien pensamientos,
cien maneras de pensar, de jugar y de hablar.
Cien, siempre cien maneras de escuchar,
de sorprenderse, de amar
cien alegrías para cantar y entender
cien mundos que descubrir,
cien mundos que inventar
cien mundos que soñar.

Loris Malaguzzi, fragmento de Los cien lenguajes de la infancia

Los niños y las niñas, como bien defendió Loris Malaguzzi, un importantísimo maestro y pedagogo italiano, tienen cien maneras de interpretar el mundo y expresarse a través de él. En este libro, nos centraremos en algunas de esas formas de expresión, el lenguaje oral y corporal, que abren, a su vez, otros cien tipos de expresión que cada criatura en su singularidad desarrolla.

El lenguaje es una de las habilidades que distingue al ser humano del resto de especies y es su desarrollo el que nos permite realizar muchas conductas que nos distinguen de otros animales. Un padre, en una ocasión, definió el lenguaje como «el vehículo conductor de la vida», por sus enormes implicaciones en las relaciones sociales y en la capacidad de representar hechos, sentimientos, deseos, etc. Sin embargo, no es solo el lenguaje el que nos permite comunicarnos y representar, hay muchas otras herramientas, cien, como decía Malaguzzi, que nuestros niños y niñas utilizan y que nosotros interpretamos (muchas veces inconscientemente).

El presente libro surge de la necesidad de unir dos mundos que muchas veces están separados: el día a día con pequeños aprendices del lenguaje y la investigación en desarrollo comunicativo y lingüístico. Queremos trasladar a un plano aplicado y útil en la vida de padres y educadoras y educadores aquellos conocimientos sobre comunicación y lenguaje que la investigación ha ido acumulando en los últimos años. Creemos que esta unión es necesaria porque

vosotros, como principales mediadores de la infancia, sois los que promovéis y acompañáis los enormes descubrimientos que van realizando los niños y las niñas.

Detectamos esta necesidad en charlas para familias en escuelas infantiles, en las dudas que plantean tanto educadores y educadoras como padres y madres, y en el trabajo de intervención y prevención en primera infancia. Al mismo tiempo, hemos visto que las investigaciones recientes pueden resolver muchas de estas dudas, de ahí nuestra intención de acercarlas.

Los primeros años de vida, aunque a veces muy menospreciados, son fundamentales en el desarrollo posterior. En este período, los niños y las niñas tienen la difícil tarea de descubrir cómo decir a los demás qué es lo que quieren, piensan, sienten, etc. Este libro pretende acompañar a padres y madres, educadoras y educadores en estos descubrimientos en los que jugáis un papel absolutamente principal. Hablaremos de qué ocurre antes de las primeras palabras, lo que está en ocasiones muy olvidado y es tan importante (capítulo 1). Veremos cuándo se desarrollan esas primeras palabras (capítulo 2), qué peculiaridades tienen y cómo se empiezan a combinar hacia la producción de frases cada vez más complejas (capítulo 3). Igualmente, dedicaremos un capítulo a un tema muy actual, el aprendizaje de segundas lenguas y sus repercusiones (capítulo 4), y terminaremos con unas claves importantes que hay que tener en cuenta para promover que nuestros pequeños produzcan sus cien lenguajes (capítulo 5).

La importancia que tienen las habilidades comunicativas en la vida lleva, a veces, a excesivas preocupaciones o dudas sobre este asombroso y complejo proceso de aprendizaje: «¿Cuándo debería empezar mi hijo a decir sus primeras palabras?», «¿Por qué en este grupo muchos niños y niñas ya dicen tantas palabras y este niño todavía no habla?», «¿Son normales los errores que comete mi hijo al hablar?». Este libro pretende acompañar a quien acompaña, guiando en estas preocupaciones o dudas. Pretendemos, pues, ayudaros a naturalizar este proceso y a disfrutar de los grandes pasos que los niños y niñas van realizando en este camino que empieza en el útero y que continúa más allá de la infancia. Queremos orientar vuestras miradas para que miréis a vuestros pequeños sabiendo qué les está pasando y qué están descubriendo, y para que entendáis sus progresos y disfrutéis con ellos.

Confiamos en que este libro sirva de ayuda para estar atentos ante los aspectos importantes del desarrollo comunicativo, a la vez que poder deshacerse de algunas preocupaciones. Al igual que es importante no preocuparse excesivamente, lo es conocer un poco acerca del curso típico de desarrollo para poder detectar si algo no está yendo bien y, así, intentar prevenir actuando en

los primeros años, tan importantes para el desarrollo. Siempre sin olvidar algo clave que mostraremos a lo largo de todo el libro: cada criatura tiene su ritmo, su momento; por ello, es importante que dejemos de lado verbos como adelantar o apresurar, y nos acojamos a otros, a nuestro parecer imprescindibles, como respetar y acompañar.

Esta mirada tan respetuosa con la trayectoria de cada criatura es compartida por muchas personas que nos han acompañado en los últimos años.

Las personas del equipo de investigación del laboratorio infantil de la Universidad Autónoma de Madrid (LABLIC) han sido el lugar en el que compartir y constatar, con un trabajo muy riguroso, la visión sistémica y multimodal del desarrollo temprano. Queremos agradecer especialmente a Irene Rujas, Eva Murillo y Sonia Mariscal todo lo que aprendemos con ellas. Las compañeras y compañeros del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación han apoyado esta idea desde el principio. Gracias a Elena Martín y a Gerardo Echeita por sus recomendaciones iniciales. Y gracias a Cintia Rodríguez y a Ángeles Medina por compartir su interés por vincular la investigación y el trabajo en desarrollo temprano.

Junto a Ángeles Medina, las escuelas infantiles con las que trabaja el equipo de atención temprana de la Sierra Norte de Madrid nos abrieron sus puertas para entrevistar a familias y educadoras. Gracias a la Casa de Niños de Guadalix de la Sierra, la EI Río de Alisos, la EI Cantinela y la EI de Manzanares el Real.

También queremos agradecer a la Junta de Portavoces por la Educación Pública 0-6 su trabajo incansable, su entusiasmo y su interés por conocer los datos de la investigación y relacionarlos con su día a día en la educación más temprana. Con Belén Romero, Carmen, María, Maite... aprendimos a ponernos a la altura de los bebés y niños y niñas pequeñas en todos los sentidos. La EI Bärbel Inhender ha abierto siempre sus puertas para que los proyectos de investigación se pudieran llevar a cabo.

De la misma forma, la EI Reggio hace posible que todos los ideales de la educación temprana, en la que la comunicación es fundamental, se conviertan en una realidad.

1

Antes de las primeras palabras



¿El lenguaje y la comunicación comienzan con las primeras palabras?

Normalmente, cuando nos preguntamos por el desarrollo del lenguaje infantil, tendemos a pensar en el gran cambio, en los momentos en los que los niños y las niñas empiezan a producir sus primeras palabras. Sin embargo, es interesante pararnos a reflexionar sobre otras cuestiones que se encuentran antes de este gran fenómeno y que, a su vez, lo están promoviendo. ¿Cómo es que aparecen las primeras palabras? ¿Cómo se llega hasta ese momento? El desarrollo del lenguaje es un largo camino en el que, gradualmente, hay muchas experiencias y logros que, incluso antes del nacimiento, preparan el camino para la producción de las primeras palabras.

Desde el nacimiento, vemos que los bebés prefieren todo aquello que tiene que ver con los seres humanos (las caras frente a otros dibujos, la voz humana frente a la música, el olor de la leche materna frente a cualquier perfume...) (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Durante las últimas semanas de gestación, el feto puede procesar y extraer una serie de constantes, relacionadas con la melodía y los ritmos del habla. De esta manera, aunque en el útero recibe los sonidos muy amortiguados, y lógicamente no comprende lo que oye, va teniendo una experiencia que facilitará su aprendizaje posterior.

En el nacimiento, los bebés no solo muestran mayor interés por los sonidos del habla humana frente a cualquier otro sonido –aunque sea música suave, un sonajero o un instrumento tocado maravillosamente–, sino que también son capaces de distinguir la voz de su madre de la voz de otras mujeres, prefiriéndola.

Además de lo anterior, las criaturas también prefieren que les hablemos de esa forma que a veces nos hace pensar que estamos perdiendo los papeles. Nos dirigimos a ellos de una manera especial y diferente de la que lo hacemos con el resto de personas. Si nos escuchamos hablando con un niño, nos daremos cuenta de que hacemos cambios en nuestra entonación de las palabras y frases, hacemos más pausas, realizamos expresiones más cortas, utilizamos muchas repeticiones, etc. Este modo de hablar ha sido denominado maternés. ¿Tiene alguna utilidad este modo especial de hablar a los niños y niñas? Sin ninguna duda, sí. Los contrastes fuertes que hacemos, las pausas, las frases cortas y la melodía llaman mucho la atención de los bebés, lo que hace que se sientan más atraídos por la lengua y se facilite el procesamiento posterior del lenguaje. Se ha

demostrado que el habla en general, y este tipo de habla en particular, atrae y calma cuando es necesario, muchísimo más que cualquier otro tipo de sonido.

Un dato interesante procede del papel de celofán, presente en muchos cuentos de tela, muñecos con varias texturas o en algunas mantitas en las que los bebés se tumban boca arriba o boca abajo. Aunque se nos antoje increíble, parece ser que el sonido del papel de celofán es físicamente muy semejante al del habla humana. Esto explica que muchas veces los bebés de más de 4 meses puedan estar bastante tiempo manipulando las partes de un juguete que están hechas con papel de celofán, o que incluso se calmen o presten atención cuando las movemos cerca de ellos.

¡OBSERVA!

Fíjate en las reacciones de tu hijo o hija ante distintas situaciones:

- ♦ Hablando contigo.
- ♦ Manipulando un juguete que tiene papel de celofán (la hoja de una flor de tela, una parte de una mantita, una página de un cuento de tela...).
- ♦ Manipulando otros objetos: un peluche, un cascabel, etc.

¿Encuentras diferencias? ¿Qué diferencias? ¿Qué le gusta más?

Además de estas preferencias, fruto de la experiencia intrauterina, los bebés muestran otras muy importantes para su desarrollo. Los recién nacidos tienen una importante capacidad para buscar a las personas y compartir experiencias de afecto. Desde los primeros meses de vida, es posible crear espacios de interacción de enorme riqueza, nutridos por el intercambio de expresiones faciales, vocalizaciones y movimientos corporales. El bebé sonríe, mira, escucha, emite ruidos que parecen gorjeos... provocando en nosotros otras sonrisas, que les hablemos, que les acariciemos o nos acerquemos, etc.

Al inicio, el principal mecanismo de comunicación es la emoción. El bebé expresa diferentes señales corporales, se estira, se sacude, sonríe, llora, etc., y los adultos tenemos aquí el importante papel de interpretar esas conductas. Aunque no sepamos exactamente lo que nos quieren decir, sabemos que estamos conectados y que los bebés disfrutan. En realidad, son pequeñas conversaciones que podemos mantener con ellos durante el cambio de pañal, al recogerlos de la cuna, en la comida, en el baño, o en algún rato de juego. Son momentos privilegiados que favorecen nuestros vínculos afectivos y, por lo tanto, cualquier aprendizaje posterior, incluido el del lenguaje.

Durante estos intercambios de emociones, muchas veces utilizamos objetos, como el cuento que tiene papel de celofán, un sonajero, un peluche que tiene sonidos, un aro que se llevan a la boca; incluso el paquete de las toallitas del cambio de pañal o una taza y una cuchara durante la comida. Los objetos también son una manera de introducir a los bebés en el mundo de los significados compartidos. Muchos de ellos son atractivos por sí mismos, pero la mayoría lo son porque forman parte de rutinas que presentamos nosotros, los adultos.

En suma, desde muy pronto, los bebés cuentan y desarrollan un gran número de capacidades que facilitan y apoyan el desarrollo del lenguaje; sobre todo, para establecer espacios fundamentales de comunicación e interacción.

«No habla, pero hace ruiditos»: La importancia de las primeras vocalizaciones

Otro vehículo de intercambio afectivo y comunicativo está en las primeras vocalizaciones. Los primeros ruiditos que produce una criatura son de carácter muy primitivo, pues requieren una articulación muy básica. Al principio, los sonidos que salen de su boca son muy automáticos, unas veces parece que se ríe; otras, que se ahoga. Los bebés recién nacidos no pueden producir los mismos sonidos que los de 5 o 6 meses, entre otras cosas porque la estructura de su laringe y las cuerdas vocales no se lo permiten. Además, lo cierto es que, al principio, los bebés no terminan de controlar qué sonidos quieren producir. Sin embargo, poco a poco, se van dando cuenta de que pueden jugar con la boca, y comienzan a experimentar con distintos tipos de sonidos, a veces como grititos más agudos, otras veces como pedorretas, y otras, simplemente, abriendo y cerrando la boca. Estos primeros balbuceos son una práctica importante, pues ejercitan un repertorio articulatorio que les va resultar útil más adelante, con un balbuceo más cercano a las palabras.

El balbuceo puede aparecer en solitario, y no es muy distinto a cualquier juego centrado en el cuerpo propio de los primeros meses de vida. Igual que podemos encontrarnos a nuestro bebé en la cuna dando golpecitos a un móvil o sujetándose los pies con las manos, nos lo podemos encontrar jugando con la lengua y con los sonidos.

Cuando el balbuceo aparece con nosotros se convierte en una práctica social importante. Como acabamos de señalar, los bebés vienen al mundo preparados para sintonizar con los adultos, y los adultos recogemos lo que hacen o dicen los bebés. Estas interacciones tan tempranas son fundamentales, pues los bebés van

aprendiendo a tomar el turno de intervención. El bebé vocaliza y nosotros interpretamos esa vocalización, respondiendo a la misma y generando, al mismo tiempo, una respuesta por parte del bebé, quizás una sonrisa, otra vocalización, etc. Aunque al principio nosotros tenemos un papel más activo, poco a poco los pequeños van iniciando más interacciones y tirando de nosotros hacia verdaderas conversaciones.

«Se echa unas charlas él solito...»: El balbuceo como puente hacia las primeras palabras

Las primeras vocalizaciones de los bebés son muy distintas a las que son capaces de producir más adelante, entre los 6 y los 10 meses (Mariscal y Gallo, 2014). Su aparato articulador va madurando, y sus experiencias con el mundo de las personas y de la comunicación también van aumentando. Si en el nacimiento los bebés son capaces de producir muchos tipos de sonidos, con el tiempo se van especializando en los sonidos de la lengua o de las lenguas con las que tienen contacto. Es como si el resto de sonidos no sirvieran para nada y centrarán su atención en los que son importantes para ellos, los que les van a servir para comprender y hablar con las personas cercanas.

Así, el balbuceo de los últimos meses del primer año nos hace pensar que están hablando en una lengua más o menos parecida a la nuestra. Muchas veces, nos va a parecer que se han inventado su propio idioma, pero la entonación y el tiempo que pasan produciendo ese balbuceo cada vez es más cercano a lo que producirán cuando comiencen a decir las primeras palabras. Es muy característico que, alrededor de los 10 meses, los niños y las niñas produzcan cadenas de sonido tipo tatatatá, dadadadá, mamamá o papapá. Como con el juego vocal del principio, continúan experimentando, pero esta vez con un control mayor de los sonidos, que son justo los más fáciles de articular y los más frecuentes en la lengua o lenguas. Contestar a esta forma de hablar, aunque no sepamos qué quieren decir, es un impulso para que los sonidos vayan cobrando significado y los pequeños continúen introduciéndose en el mundo de la conversación y los turnos. Las cadenas de sonido repetitivas van siendo cada vez más sofisticadas y, cerca del primer cumpleaños, encontraremos un balbuceo que se parece muchísimo a las palabras y a las frases que han estado escuchando durante tantos meses y que están a punto de empezar a producir.

No hace falta tratar de averiguar qué quieren decir exactamente con el balbuceo. Normalmente, lo emiten en situaciones de comunicación en las que se refieren a todo en general. Puede que señalen, sean más o menos expresivos,

sonrían, se balanceen, y nos miren como queriendo decir algo. Lo importante es que respondamos y les demos la oportunidad de continuar.



De hecho, este balbuceo no desaparece de la noche a la mañana, y lo esperable es que los niños y niñas continúen usándolo al tiempo que ya producen algunas palabras. Muchas veces, es complicado adivinar qué quieren, pues las primeras palabras no siempre se entienden y es difícil saber si están refiriéndose a algo con una palabra o están emitiendo alguna cadena de sonidos que no tiene un significado concreto.

Si el balbuceo, al menos esas cadenas de sonido repetitivas, no aparece antes del año, debemos estar atentos y consultar a un especialista. Es posible que se esconda, pues no todos los niños y niñas balbucean la misma cantidad de tiempo (¡y al mismo volumen!), pero es importante recordar que puede aparecer en solitario y con otras personas.

«Todavía no dice nada, pero yo le entiendo todo

lo que me quiere decir»: El papel fundamental de los gestos y la mirada en la comunicación

Además de las palabras, todos, niños y niñas y adultos, utilizamos otras formas de comunicarnos, entre las que se encuentran la mirada y los gestos. Los gestos desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en el desarrollo del lenguaje (Monfort y Monfort, 2002), ya que se complementan con las vocalizaciones y el balbuceo para transmitir más significados, impulsando los espacios de interacción y atención conjunta con el adulto. Al mismo tiempo, seguir e interpretar la mirada de las personas que hablan con nosotros (si se dirige hacia un objeto, si sigue una trayectoria, si nos mira a nosotros) es un aspecto fundamental en la comunicación.

Los bebés comienzan a utilizar los gestos y a seguir nuestra mirada desde muy pronto. Mirar dónde miramos es extremadamente útil; es posible que estemos hablando con ellos sobre algún juguete o sobre una fruta y no les estemos mirando, sino mirando al objeto al que nos referimos. De algún modo, esta capacidad va a ayudarles a asociar las palabras con los objetos a los que hacen referencia, pero también les va a ayudar a darse cuenta de que las palabras, a menudo, se refieren a aspectos del mundo que no están, que no se pueden ni ver, ni tocar, ni oler en el momento. Esto no quiere decir que no haga falta que miremos a las criaturas cuando interactuamos con ellas, todo lo contrario, es fundamental; pero alternar nuestra mirada entre los objetos a los que nos referimos y la cara de nuestros pequeños les ofrece muchas pistas sobre el mundo.

El otro gran avance que podemos observar es que cada vez usan más gestos. ¿Por qué es un avance? En cuanto comienzan a utilizar gestos, los niños y las niñas van a empezar a ser capaces de llamar la atención de los adultos intencionadamente: señalando el chupete para que el adulto se lo alcance, señalando una imagen de un cuento para compartirla, etc. Antes de los gestos, los inicios de las interacciones dependían mayoritariamente de los adultos; sin embargo, si son capaces de señalar, o de abrir y cerrar la boca cuando quieren comer algo, o de mover la mano para decir hola o adiós, van siendo cada vez más y más activos en sus interacciones. Además, las producciones gestuales hacen que los adultos ofrezcamos, a su vez, mucho mayor número de respuestas. Cuanto más activa sea una criatura y más intención de comunicarse tenga, más respuestas recibirá por parte del adulto y, por lo tanto, más experiencia comunicativa tendrá.



Pero los gestos no aparecen solos, sino que se combinan con las vocalizaciones de las que hablábamos más arriba. La coordinación de los gestos y el balbuceo son un predictor importante del lenguaje posterior (Mariscal, 2010). Por eso debemos estar atentos a su uso. Aunque las primeras palabras tardan un poco más en aparecer, los gestos y las vocalizaciones pueden estar favoreciendo la aparición del lenguaje.

Autores como Mariscal y Gallo (2014) o Golinkoff y Hirsch-Pasek (2001) están de acuerdo en que los gestos aparecen mucho antes que las palabras, y que, en muchas ocasiones, salvan a los pequeños de situaciones en las que quieren conseguir algo. No hay nada tan potente como señalar un plátano o un juguete sin tener que nombrarlos o acercarse a ellos. Si pasa un avión y una niña de 1 año de edad señala hacia arriba, es probable que digamos: «El avión, ahí va el avión» (¿verdad?).

DEBATE: ¿GESTOS SÍ O GESTOS NO?

Cristina, de 17 meses, es capaz de comprender cualquier situación y transmitir a sus padres todo lo que quiere a través de los gestos. Sin embargo, sus padres ven que no dice muchas palabras y piensan que ya debería hacerlo, por lo que deciden no darle lo que pide a la primera, sino esperar a que intente decir las palabras.

¿Te parece adecuado? ¿Consideras que si usa gestos no necesita usar las palabras y va a tardar más en producirlas? O, por el contrario, ¿piensas que los gestos pueden ayudar a producir palabras cuando llegue el momento?

Como ocurre con el balbuceo, los gestos cambian con la edad, pero no desaparecen. Los gestos nos acompañan toda la vida, y acompañan también lo que decimos. Esto quiere decir que no son un sustituto ni retrasan el desarrollo del lenguaje articulado. Algunas madres o padres, así como algunos profesionales, piensan que los pequeños deben esforzarse por articular las palabras, especialmente si su hijo o hija no es de los primeros en hablar de los niños y niñas que hay alrededor. De algún modo, se piensa que el gesto de señalar es muy cómodo y no favorece el lenguaje hablado. Podemos vernos incluso en la situación del ejemplo anterior, de no dar algo que se nos pide mediante un gesto hasta que no se nombra, pensando que así estamos ayudando a que las palabras se desarrollen adecuadamente.

Sin embargo, los gestos, al igual que otra serie de estrategias comunicativas prelingüísticas, preceden al lenguaje y favorecen el desarrollo de espacios comunicativos con el otro, que impulsan la producción posterior de las palabras. Lo más importante es que el intercambio de turnos se mantenga y que la comunicación sea lo más fluida posible. De lo contrario, nuestros pequeños pueden frustrarse y no estar tan motivados por comunicarse. Es mucho más eficaz que sus intentos comunicativos, sean del tipo que sean, se vean valorados. Como hemos señalado, el componente afectivo desempeña un papel tan o más importante para el desarrollo del lenguaje que otro tipo de estimulación.

2

Las primeras palabras



«No sé si dice é, pé, es o el»: El desarrollo fonológico es un largo viaje que puede prolongarse hasta la educación primaria

Como indicábamos en el capítulo anterior, durante el primer año de vida los niños y las niñas se han ido preparando para la producción de las primeras palabras. Muy gradualmente, han pasado de producir ruiditos muy primitivos y agudos a un balbuceo que ya se acerca mucho a las propiedades de las primeras palabras. Llega un momento en el que, además del balbuceo, comienzan a producir alguna palabra, aunque el balbuceo se parece mucho a algunas palabras y, al mismo tiempo, muchas palabras pueden resultar difíciles de entender. En muchas ocasiones, puede que los pequeños se desesperen un poco con nosotros al ver que no les entendemos.

Poco a poco, nuestros niños y niñas irán perfeccionando esa lengua de trapo y se adentrarán en el largo camino de la producción de los diferentes sonidos de la lengua. Es un largo proceso, pues hasta los 4 o 5 años no serán capaces de producir todos los diferentes sonidos de la lengua; incluso, algunos más complicados, como la /rr/ que nos encontramos en palabras como perro o ropa, puede alargarse hasta los comienzos de la educación primaria. Por lo tanto, es importante no preocuparse con esto, ni obligarles ni presionarles para que pronuncien adecuadamente, pues es un desarrollo complejo y necesita de mucho tiempo hasta que se alcanza su dominio.

De la misma manera que van experimentando estos progresos en la producción, lo hacen en la percepción y la segmentación del habla. ¿Qué es esto? Durante los primeros meses, el habla de los adultos es percibido por los más pequeños como una serie de sonidos encadenados, cuyo significado concreto es difícil de descifrar. Pongámonos en el papel de un pequeño al que se le dice: «Miraquébonitoelosito».

¿Cuántas palabras hay en esa cadena? ¿Dónde empieza y termina cada una de las palabras? ¿A qué se refiere? Para nosotros, que ya conocemos la lengua, no resulta nada complejo, pero sin este conocimiento no es tarea sencilla. Como comentamos en el capítulo anterior, la enorme experiencia que ofrecemos a los niños y niñas con el habla y el maternés (esa forma especial que tenemos de dirigirnos a ellos) facilitan enormemente la segmentación. Gracias a los cambios de entonación, los fuertes contrastes, etc., y a los numerosos y especiales

espacios de interacción que creamos los adultos, los niños y niñas van detectando esos sonidos que se repiten regularmente. Es decir, van buscando qué tipo de sonidos suelen ir juntos y cuáles no.

Por ejemplo, en una lengua como la española, van descubriendo que los nombres de las cosas suelen estar al final de la oración, tras demandas de atención o de acción: «Mira la galleta», «Coge la galleta», «Toma la galleta», «¿Quieres una galleta?»... Por lo que el sonido galleta puede separarse como una palabra independiente de la cadena. Igualmente, van descartando combinaciones no frecuentes en su lengua. Por ejemplo, ninguna palabra en lengua española empieza por /sp/, sí en inglés; por lo tanto, un niño que aprenda la lengua española segmentará el inicio de una palabra que empiece por otros sonidos como /ca/ o /pe/, pero no buscará el inicio de la palabra en /sp/.

LA IMPORTANCIA DEL SISTEMA AUDITIVO

El buen estado del sistema auditivo es fundamental para estas tareas de percepción de sonidos y segmentación del habla. Infecciones como la otitis o altos niveles de mucosidad pueden hacer que se reciban los sonidos muy distorsionados y, por consiguiente, se pueda obstaculizar el desarrollo del lenguaje. Por ello, si tenemos algún tipo de preocupación o sospecha, es importante que acudamos en primer lugar al otorrino para que realice una audiometría.

Como vemos, antes de que los niños y niñas empiecen a comprender el lenguaje, desarrollan unas habilidades que les permiten segmentar las cadenas de sonidos que escuchan. Gracias a esta segmentación, pueden después convertir las cadenas en palabras, de gran significatividad y funcionalidad en su día a día.

«Nadie más le entiende, pero nosotros sí»: Al principio puede haber palabras inventadas que no se parecen a las de verdad

Estas son algunas de las dudas más comunes en el desarrollo de las primeras palabras: «¿Cuándo empezará a producir sus primeras palabras?», «¿Por qué mi hijo no dice todavía ninguna palabra y algún compañero de su clase ya habla tanto?».

Son preguntas muy fundamentadas, pues existe una enorme variabilidad en este desarrollo. Es posible que algunos niños o niñas digan sus primeras palabras

a los 10-12 meses, mientras que otros no las empiezan a producir hasta los 18-20 meses (Mariscal y Gallo, 2014), lo que no implica necesariamente que exista un pronóstico negativo. Por lo tanto, la edad no es el mejor indicador del desarrollo posterior. Sí que nos puede orientar, pero es fundamental comprender que cada criatura tiene un ritmo, y resulta más útil observar a cada una en su propio desarrollo. No solo debemos valorar si produce o no palabras, sino también todos aquellos logros que hemos ido contando en el anterior capítulo: la presencia de balbuceo, de gestos que se utilizan para referirse a objetos, el uso de la mirada, etc.

Gracias a toda la experiencia con las palabras que los adultos proporcionamos a los niños y niñas, estos se acaban dando cuenta de que, con los diferentes sonidos, pueden transmitir significados; es entonces cuando empiezan a producir sus primeras palabras.

Como acabamos de comentar, las primeras palabras que producen nuestros pequeños conviven con los sonidos del balbuceo. En muchísimas ocasiones no sabemos si están diciendo algo o están balbuceando. A los investigadores y a los profesionales también les resulta difícil identificar las palabras de verdad, las que se refieren a algo. De hecho, las primeras palabras reciben el nombre de protopalabras, ya que no son exactamente iguales que las palabras que producen meses después o que producimos los adultos. Son muy especiales, pues son palabras inventadas, propias de cada criatura, que solo suelen entender las personas de su entorno más cercano.

LAS PROTOPALABRAS, PRODUCCIONES EXCLUSIVAS DE NUESTROS PEQUEÑOS

Iker, un niño de 15 meses, siempre que está muy contento aplaude, sonríe y dice teiti. Sus padres, aunque no saben qué quiere decir con este sonido, consideran que es una palabra ya que, aunque es inventada, es consistente y la utiliza siempre en los mismos momentos de felicidad.

¿Y tú? ¿Has observado en tu hijo o tu hija alguna palabra inventada (o protopalabra) de este tipo?

Aunque las primeras palabras suelen producirse en torno a la primera mitad del segundo año de vida (12-18 meses), madres, padres, educadoras y educadores y demás personas que rodean al niño han observado que la comprensión va por delante. Así, a esta edad ya comprenden gran parte de lo que decimos, o, por lo menos, dan muestras de enterarse de lo que se les quiere transmitir, y es que la comprensión va por delante de la producción (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

«En casa, dice pato cuando jugamos con el pato de goma; pero no consigo que lo diga en casa de los abuelos»: Las primeras palabras aparecen en contextos muy concretos

Junto con esas primeras palabras inventadas de las que hablábamos en el apartado anterior, podemos encontrar las palabras que se aproximan más al sonido convencional (por ejemplo, aba). Estas primeras palabras suelen aparecer en contextos muy específicos, encontrándonos que nuestro hijo dice aba solo con un vaso específico que usa en la comida y no en otra situación o contexto, o que dice ten cuando está jugando con el tren de su habitación y no cuando está con el tren que tiene en casa de los abuelos.



Este modo de relacionar las palabras con los espacios en los que las aprenden forma parte del desarrollo típico, por lo que es muy esperable, y puede durar un par de meses por cada palabra, ya que corresponde con una etapa en el desarrollo de las primeras palabras. Es como si producir esas primeras palabras de verdad les costara mucho esfuerzo, y tuvieran que asegurar que lo que dicen se refiere realmente al objeto que denomina, y no a toda una situación.

Después de un tiempo produciendo palabra aisladas, los niños y niñas empiezan a comprender que el tren de la casa de los abuelos también se llama ten (al igual que el tren que vemos en la calle), o que el agua de la bañera o la

que sale del grifo también es aba. Así, empiezan a generalizar esas palabras que solo utilizaban en contextos tan específicos (¡Ahora sí podemos empezar a mostrar en cualquier contexto estos logros de nuestros hijos e hijas!).

Estas primeras palabras tienen una serie de características concretas. Son palabras frecuentes en el lenguaje con el que nos dirigimos a las criaturas, referidas a aspectos como la comida, la bebida, miembros de la familia o animales; están constituidas por una sílaba (el tan rápido adquirido no) o a lo sumo dos (tete); suelen crearse por repeticiones de sílabas (mama, papa, etc.); o representan sonidos onomatopéyicos (guau-guau).

Es importante destacar que las diferentes fases del desarrollo que aquí estamos explicando no son independientes. Es decir, nos podemos encontrar a nuestro hijo diciendo palabras inventadas, palabras muy específicas de contexto, y palabras ya generalizadas a varios contextos y situaciones. También podemos encontrarnos con que balbucea a la vez que empieza a producir sus primeras palabras. Nada aparece ni desaparece súbitamente. El desarrollo del lenguaje es muy progresivo; al igual que se van dando progresos muy gradualmente, van desapareciendo, poco a poco, estrategias que se van convirtiendo en menos funcionales, como el balbuceo.

En este segundo año de vida, también podemos observar otras estrategias en los niños y niñas que van aumentando sus posibilidades de comunicación y van haciendo que esta sea mucho más rica. Por ejemplo, podemos observar que realizan las primeras combinaciones de palabras y gestos. Esto va a suponer un apoyo muy importante y positivo para ellos, pues en el momento que todavía no pueden combinar dos palabras, ya que están todavía con la compleja tarea de expresarse con una, son capaces de apoyarse en sus producciones gestuales.

«Ha pasado de no producir nada a nombrarlo todo»: La explosión de vocabulario

Después de estas primeras producciones aisladas, los niños y las niñas realizan otro descubrimiento fundamental: todas las cosas que hay en el mundo tienen un nombre. Fruto de este descubrimiento, se embarcan en la interesante tarea de conocer el nombre de todo y producirlo. A este desarrollo, que se suele dar antes de los 2 años, se le ha denominado explosión del vocabulario. Recibe este nombre porque en muy poco tiempo (a veces, incluso, de una semana para otra) muchos niños y niñas pasan de producir muy pocas palabras a nombrar todo lo que les rodea, ya que han descubierto que todo tiene nombre. En algunos casos es más llamativo que en otros, en los que se produce un aumento más

progresivo.

En esta etapa es común que señalen cosas y nos digan: «¿eto?»; o que hagan preguntas como «¿Qué é etó?». Algunas investigadoras, como K. Hirsh-Pasek y R. Golinkoff (2005), han denominado esta etapa como la etapa del ¿queseto? Es verdad que muchas veces van tocando todo con su dedo y diciendo ¿eto?, como pidiendo nombres. En algunas ocasiones, esta demanda se prolonga y preguntan, señalan y vuelven a preguntar y a señalar eternamente. En esas ocasiones, es más difícil que retengan el nombre de todo lo que van tocando, pues se trata más de una estrategia para mantener nuestra atención en una conversación. Es algo muy parecido a lo que ocurre años después cuando preguntan el porqué de todo.

Pero lo interesante es que, a partir de la etapa del ¿queseto?, las palabras se aprenden muy rápidamente, y, casi siempre, con escucharlas una vez en la situación adecuada ya se quedan con ellas. Esto provoca que en algunas ocasiones nos sorprendan diciendo alguna palabra que no sabíamos que formaba parte de su repertorio y nos preguntemos de dónde ha salido. Es posible que la haya oído de otro adulto y, rápidamente, la haya incluido en su vocabulario.

Pero no todos los niños y niñas comienzan comunicándose y produciendo las primeras palabras por igual. Algunos son más callados y dicen las palabras justas; otros no paran de hablar y balbucear al mismo tiempo; algunos son más activos en la conversación; otros parece que son más tranquilos... Y todos ellos entran dentro de lo que se ha denominado desarrollo típico.

Por supuesto, como en el resto de aprendizajes, el desarrollo del lenguaje está muy influido por las características personales de cada criatura. En varias investigaciones se han identificado trayectorias distintas (Berko y Bernstein, 2013). Se ha visto que hay niños y niñas que privilegian la comunicación en sus producciones sin dar importancia a la corrección de las mismas. Se interesan por las personas y por la funcionalidad del lenguaje para establecer comunicación. Se ha dicho que son niños y niñas con estilo expresivo. Por otro lado, otro grupo parece más interesado en el contenido de la comunicación. Estos niños y niñas, de estilo referencial o analítico, se interesan por la lengua como objeto: saber nombrar, conocer palabras, etc. Con este grupo es más difícil que encontremos una explosión de vocabulario muy temprana, pues solo producen cuando están seguros.

En cualquier caso, aunque, a grandes rasgos, todos los niños y niñas acaban atravesando las mismas etapas, no lo hacen de la misma forma, y cada uno despliega estrategias distintas. Incluso, ante cada situación o frente a cada persona, una misma criatura puede mostrar una estrategia más referencial o más expresiva.

¿HE OBSERVADO ESTAS ESTRATEGIAS?

Miguel, un niño de 14 meses, está en la playa con su familia. Se siente asombrado por todo aquello que ve allí. Pregunta a sus padres por el nombre de todas las cosas y sus padres nombran todo lo que Miguel les pide. Está encantado de conocer tantos nombres nuevos. Dice sí o no con la cabeza, pero cuando le preguntan por el nombre de algo siempre lo dice, y además muy claro.

Cristina, una niña de 15 meses, está muy interesada por el uso social del lenguaje. Las primeras palabras que ha empezado a decir son ala (hola), ayós (adiós) y gashas (gracias). Cuando da objetos no para de hablar, aunque en realidad es balbuceo, pues nadie entiende lo que quiere decir. Eso sí, suena como si estuviera hablando. Sus ojos se abren como platos, suspira, usa muchos gestos, y cambia la expresión facial de forma muy marcada.

¿A quién se acerca más tu hijo o tu hija? ¿Al estilo referencial de Miguel o al expresivo de Cristina?

«Para ella, “tren” son los autobuses, los coches y los aviones»: Las sobre-extensiones

Como acabamos de ver, cerca del segundo cumpleaños los pequeños se enfrentan a la tarea de ir poniendo etiquetas verbales a las cosas que ven. En principio, cada objeto o situación del mundo tiene una sola etiqueta, un nombre; pero es muy fácil que se equivoquen y cometan errores, atribuyendo significados erróneos a algunas palabras. Estos errores son parte del desarrollo típico, y nos indican precisamente que saben que las cosas pueden nombrarse.

El primer tipo de errores es el que comentábamos en el apartado de la producción de las primeras palabras. Se trata de errores referidos a la restricción de una etiqueta a un contexto muy concreto y su no generalización. Por ejemplo, cuando un niño dice ato solamente cuando está con el pato que hay en el baño, pero no con el pato de peluche de la habitación de su hermana. Esto ocurre porque los niños y las niñas no tienen mucha experiencia en el uso de las palabras en los diferentes contextos. Sin embargo, a medida que esa experiencia va aumentando, van comprendiendo que las etiquetas se extienden a otros objetos con cierta similitud.

No es difícil imaginarnos a una criatura que llama guau-guau a todos los animales o tren a todos los medios de transporte. Estos errores ocurren cuando, al contrario que los anteriores, los niños y las niñas generalizan en exceso una determinada etiqueta. ¿Y qué hay en la cabecita de nuestros pequeños cuando hacen esto? Puede ser por tres razones. Una es por el parecido. En el ejemplo, sería el parecido entre los animales con pelo o entre los medios de transporte con ruedas, ventanas, algo alargados... Sin embargo, también puede ser porque

nuestros niños y niñas son muy creativos y, al no encontrar una etiqueta para algo, le ponen otra que ya conocen. O también puede ocurrir que, aun conociendo la etiqueta, se equivoquen al recuperarla de la memoria y les salga otra que tiene algo que ver. Sea lo que sea, estos errores tan graciosos y que son únicos en nuestros niños y niñas nos están indicando su progreso en la adquisición de nuevas palabras.

En este punto, es importante que distingamos entre errores habituales y no habituales en el aprendizaje de nuevas palabras, para establecer cuándo nos debemos preocupar y cuándo lo que sucede forma parte de la trayectoria habitual del desarrollo.

Si existe una dificultad, tratarla a tiempo puede aminorar y prevenir muchos problemas, no solo en el lenguaje, sino también en otros ámbitos, como el social.

NO ME DEBO PREOCUPAR SI MI HIJO O MI HIJA...

Hasta los 12 meses

- ♦ Utiliza la mirada en la comunicación con personas.
- ♦ Muestra interés en los juegos de dos (cucú-tras, aserrín-aserrán, etc.)
- ♦ Señala y utiliza otros gestos, como mostrar.
- ♦ Identifica algunos objetos cuando se lo pedimos.
- ♦ Produce vocalizaciones que se parecen a la lengua.

Hasta los 18 meses

- ♦ Produce vocalizaciones atendiendo al adulto, en conversación.
- ♦ Comprende el significado general de las oraciones que le dirigimos, asociadas a contextos habituales.
- ♦ Produce alguna palabra.

Hasta los 24 meses

- ♦ Nombra los objetos más cotidianos del entorno.
- ♦ Nombra o se refiere a las personas con las que vive.
- ♦ Comete errores en la pronunciación (recuerda que hasta la edad escolar están lidiando con esta compleja tarea).
- ♦ Habla menos o tiene un desarrollo más lento que otros niños y niñas (recuerda que cada criatura tiene su ritmo).
- ♦ Comete errores típicos en la generalización de las palabras.

3

Las primeras combinaciones de palabras y el viaje hacia la gramática



Aunque hemos visto que el aprendizaje de las primeras palabras es lento y costoso, en muy poco tiempo los niños y las niñas son capaces de referirse a multitud de objetos, experiencias y situaciones. Sin embargo, utilizando solo una lista de palabras que va aumentando nuestro nivel de vocabulario no seríamos capaces de transmitir ideas, emociones, relatos, etc. Alrededor del año y medio, los pequeños se embarcan en dos tareas importantes: combinar palabras en oraciones que cada vez son más complejas y modificar el principio o el final de palabras que ya conocen.

MAMÁ: ¿Qué quieres?

(El niño señala el plátano)

MAMÁ: ¿Vamos a merendar?

NIÑO: Ano [:plátano]

MAMÁ: ¿Qué vamos a merendar?

NIÑO: Átano gande.

MAMÁ: ¿Te gusta el plátano?

NIÑO: Me guta ucho e pátano.

En relación con el primer aspecto, a lo largo del capítulo veremos que los niños y las niñas comienzan produciendo sencillas emisiones de dos palabras (Mariscal y Gallo, 2010). Este hito es muy importante porque, de alguna manera, nos están demostrando que se han dado cuenta de que dos palabras juntas pueden indicarnos cosas distintas que las mismas palabras por separado. Es más, el orden de palabras (o lo que los estudiosos del tema llaman sintaxis) les permite expresar relaciones entre distintos aspectos del mundo. No es lo mismo decir «El gato se comió la comida de papá» que «Papá se comió la comida del gato». ¿Cómo es posible que alrededor de los 3 años y medio ya parezcan dominar estas reglas? ¿Qué tipo de obstáculos se encuentran en el camino? En las próximas páginas haremos un breve repaso de los hitos más importantes y de los errores que son típicos en este desarrollo.

En lo que se refiere al segundo aspecto (la modificación del principio o del final de las palabras), vemos que acompaña al aumento del vocabulario, y es muy importante, porque gracias a lo que normalmente conocemos como morfología podemos ajustar y afinar más a qué nos referimos cuando hablamos. Esto lo podemos ver cuando nuestros pequeños ya no solo dicen pato, sino que,

por ejemplo, también cambian la palabra para referirse a más de uno y utilizan la palabra patos. O cuando, jugando con ellos a ver quién es el novio o la novia de, ya saben decirnos que la novia del pato es la pata, y la del gato la gata.

Como vemos, lo que hacen las criaturas en esta etapa es adentrarse en el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua o las lenguas que son importantes para ellos, lo que les abre el camino hacia la combinación de palabras y la elaboración de mensajes cada vez más complejos. Así, sus mensajes que inicialmente eran de una sola palabra («perro»), irán tomando mayor precisión al completarse progresivamente con dos palabras («mamá perro») y, posteriormente, con tres o más, a la vez que se integran reglas sintácticas y morfológicas: «Mira papá, muchos perros».

«Notá»: con una palabra lo dicen todo

Antes de que los niños y las niñas comiencen a producir frases sencillas, es necesario que atraviesen por una etapa en la que, con sus pocos recursos de vocabulario, son capaces de contarnos lo que nos contarían con una frase. Es posible que fusionen dos palabras en una sola –notá o yatá–, indicándonos, por ejemplo, que alguien se ha ido, o que no quieren comer más. Pero también es posible que con una sola palabra nos lo digan todo y escuchemos, por ejemplo, «¡Aba!», cuando lo que nos quieren decir es «Dame agua» o «Quiero más agua».

Esta etapa es conocida como la etapa de la holofrase (Mariscal, 2010). Para interpretar estas holofrases que van produciendo los niños y las niñas, es fundamental conocer la situación y la entonación que utilizan para saber qué nos quieren decir. Por ejemplo, si nuestro niño dice aba, según el contexto y la entonación puede significar «Dame agua» o «Mira el agua». O después de haber bebido, quizá lo que nos quiere decir es «Qué rica está el agua». (¡Aquí las personas que estamos cerca del niño o de la niña somos verdaderas intérpretes!)

En este proceso, familias, educadoras y educadores realizamos, además, algo muy potente que ayuda enormemente a los niños y a las niñas: ofrecer modelos que amplían sus expresiones en situaciones cotidianas y naturales. ¿Qué es esto? Quizá si lo pensamos nos damos cuenta de que lo hacemos casi inconscientemente. Veamos de qué se trata con el siguiente ejemplo:

NIÑO: Notá.

PAPÁ: No, no está el perrito. Se ha ido a su casa.

NIÑO: Peito casa.

PAPÁ: Claro, se ha ido ¿y va a dormir?

En situaciones como la del ejemplo, añadimos cosas que no han dicho, pero que, sin embargo, extienden sus palabras, como si estiráramos lo que ellos tratan de decir. Así, ofrecemos un modelo de cómo expresar una idea con otras palabras, añadiéndolas y combinándolas. Gracias a estos modelos, los adultos estamos promoviendo que las criaturas quieran completar cada vez más sus mensajes y vayan buscando, de este modo, combinaciones de cada vez más elementos en sus oraciones.

«Nene cae»: Habla telegráfica

Después de una pequeña etapa de holofrases, los niños y las niñas pasan a usar dos palabras bien separadas y a constituir lo que se ha denominado habla telegráfica, por su semejanza con los telegramas (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Es fácil entonces que les escuchemos decir pequeñas frases como «Nene cae», «Aba no» o «Tete nena». Si nos fijamos en estas expresiones, veremos que, al igual que ocurre con los telegramas, ellos eliminan muchas palabras, como si fueran caras, y utilizan solo aquellas que son imprescindibles pero que les permiten transmitir lo que quieren decir, haciéndolo más sencillo.

Lo que antes decían con una sola palabra, ahora son capaces de combinarlo con otra y, aunque siguen ahorrando en las partes de la oración que no son necesarias para expresar lo que quieren decir, añaden un segundo elemento aclarador a sus oraciones.

¿EN QUÉ PUNTO DEL DESARROLLO SINTÁCTICO SE ENCUENTRA TU PEQUEÑO?

Ahora que ya te has introducido en los diferentes progresos gramaticales que se pueden encontrar, puedes observar en qué punto se encuentra tu hijo o tu hija. Fíjate en cuántas palabras utiliza en sus oraciones o si todavía se encuentra realizando holofrases (utilizando una palabra en sustitución de una frase); podrás ir disfrutando de sus logros.

El comienzo de la combinación de palabras es la puerta hacia un uso más creativo y más variado del lenguaje en etapas posteriores (Mariscal y Gallo, 2014). Más adelante, estas combinaciones que parecen algo rígidas y que son muy simples se irán haciendo más completas, aumentando las posibilidades comunicativas de nuestros pequeños.

Sin embargo, estos desarrollos tan importantes que van experimentando las criaturas no solo afectan al terreno de la comunicación, sino también a otros ámbitos como el social o el emocional. Cuando los niños y las niñas van adquiriendo mayor habilidad en la expresión de sus ideas y sentimientos, van aumentando sus posibilidades en otras áreas del desarrollo. Por ejemplo, en el terreno del desarrollo social, las habilidades comunicativas permiten mejorar y hacer más complejas las interacciones con nosotros o con niños y niñas de su edad, al aumentar sus posibilidades y habilidades de negociación y juego.

Además, ser capaz de transmitir más ideas y más emociones facilita, muy poco a poco, la resolución de algunos conflictos. A veces, los pequeños lloran de pura frustración, porque no son capaces de hacernos llegar lo que les pasa (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2005). En el caso de la relación con otros niños y niñas, tenemos que pensar que en esos momentos del desarrollo en los que tienen poco repertorio de palabras y habilidades comunicativas cualquier conflicto (un juguete, otro niño que ha pasado por encima de mí, un adulto que se ha ido) se resuelve mediante el llanto o mediante una pelea. Estas reacciones son esperables y el desarrollo del lenguaje irá aumentando poco a poco las posibilidades de expresión, permitiéndoles otras estrategias y, sin llegar a las manos, decir aquello de «No», «No me gusta», «Dame mío» o «No quiero». Por lo tanto, estas nuevas estrategias que pueden ir utilizando gracias a sus progresos comunicativos serán de gran ayuda para ellos.

«Parece que se traba y antes hablaba muy bien»: No le da tiempo a producir todo lo que quiere

Entre los 2 y los 3 años, los niños y las niñas experimentan enormes progresos en este proceso de desarrollo de la gramática de su lengua. Pasan del habla telegráfica que comentábamos anteriormente a hablar con bastante fluidez, utilizando oraciones que cada vez son más complejas, aunque sin dejar de producir frases cortas (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Como hemos dicho, a lo largo de este año, nuestros pequeños pasarán de las frases de dos palabras a hacerlas de tres, cuatro y hasta seis palabras al final de este período tan próspero para la gramática. Además, empezarán a aparecer las oraciones compuestas, con más de un verbo («Quiero comer un helado») y más adelante a unir dos oraciones a través de elementos como y o pero.

A medida que van experimentando estos progresos gramaticales, los niños y

las niñas van aprendiendo también a convertir sus expresiones en preguntas. En este momento, ya no son solo los adultos los que preguntan, sino que ellos toman un papel más activo y son los que tiran de nosotros. Estos progresos son muy fáciles de reconocer. Quién no conoce el reiterativo ¿por qué? que utilizan en esta etapa y que en ocasiones puede llegar a acabar con nuestra paciencia. No olvidemos que, para ellos, es un aprendizaje fundamental, pues con él encuentran una forma muy eficaz de aumentar los tiempos compartidos con nosotros, y consiguen tenernos enganchados.



Aprovechemos y partamos de esta curiosidad para promover conversaciones realmente ricas con los niños y las niñas, por ejemplo, dándole la vuelta al interrogatorio y haciendo que sean ellos quienes tengan que contestarnos a nosotros, y practicar con sus primeras oraciones complejas.

En medio de todos estos progresos, en los que las oraciones van siendo, como decíamos, cada vez más complicadas, ocurre algo que puede preocuparnos a los adultos. Puede ocurrir que los niños y las niñas empiecen a trabarse en sus oraciones, sobre todo al comienzo, como si no consiguieran arrancar. Este hecho, que nos puede recordar al tartamudeo, es común en esta etapa. Así pues, debemos tranquilizarnos; la explicación es que ellos están viviendo una etapa tremendamente productiva y se encuentran en situaciones en las que quieren decir más de lo que realmente pueden. Quieren decir mucho en poco tiempo y esto se traduce en dificultades para planificar oraciones tan complejas (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2005). Por lo tanto, debemos relajarnos; esta especie de tartamudeo no es más que un proceso en el que están intentando ordenar todos esos nuevos aprendizajes de esta etapa tan productiva, a la que incluso algunas investigadoras como Golinkoff y Hirsh-Pasek han denominado explosión gramatical.

«Me he ponido los zapatos»: Los errores más frecuentes. No hace falta corregirlos

En este proceso hacia las oraciones complejas, además de esa especie de tartamudeo, son muy comunes otros errores; por ejemplo: «Me he ponido los zapatos», «No sabo», «Poní mis pieses aquí». ¿A qué se deben estos errores?

Los niños y las niñas están empezando a utilizar las reglas gramaticales, aunque no se den cuenta de ello, y las aplican donde creen que corresponde. De esta manera, van aprendiendo, por ejemplo, que se añade a los verbos la terminación -ido para referirse a algo que ha pasado: «He comido», «He ido», «He venido», etc. Entonces, al detectar que es algo que se repite, la aplican a todos los verbos, y es cuando cometen el error de decir «Me he ponido», empleando esta regla en una forma irregular (Karmilof y Karmiloff-Smith, 2005).

Podemos ver otro tipo de errores comunes en este sentido en el siguiente ejemplo:

MAMÁ: ¿Cuál es la novia del perro?

NIÑA: La perra.

MAMÁ: ¿Cuál es la novia del toro?

NIÑA: La tora.

MAMÁ: ¿Cuál es la novia del delfín?

NIÑA: La delfina.

MAMÁ: Y, ¿cuál es la novia del caballo?

NIÑA: ¡La caballa! ¡No! ¡La güeya! ¡No! ¡La yuega!

El aprendizaje de las reglas gramaticales, como el resto de aprendizajes en el desarrollo del lenguaje, se da muy progresivamente. Del mismo modo que los niños y las niñas producen balbuceo en las primeras etapas a la vez que están aprendiendo las primeras palabras, en esta etapa gramatical es también muy normal que convivan formas gramaticalmente correctas e incorrectas. Las criaturas están procesando aprendizajes que les exigen un importante esfuerzo; por ello, no debemos esperar que alcancen una producción perfecta de la noche a la mañana. De hecho, si intentamos recordar, seguramente nosotros los adultos nos hayamos sorprendido alguna vez cometiendo alguno de estos errores cuando hablamos muy deprisa o cuando estamos cansados.

Por lo tanto, lo que nosotros llamamos errores implica un paso necesario del desarrollo gramatical. De hecho, cuanto más habladores sean, más probabilidades tendrán de equivocarse y producir errores, y, por consiguiente, más oportunidades de practicar y aprender formas nuevas en situaciones que sí son comunicativas.

¿Cómo reaccionar nosotros ante esto? En el capítulo 5 lo explicaremos, pero adelantamos aquí que no es positivo corregir estos errores de manera explícita. Como ya hemos visto, son errores necesarios e indican que nuestros pequeños lo están haciendo bien. Si les corregimos, les haremos ver que lo están haciendo mal y podrá aumentar su frustración y disminuir, por ello, sus intentos comunicativos (Mariscal, 2010).

Otro tipo de errores son los que aparecen cuando se solapan partes de palabras y se construyen palabras nuevas. Es muy frecuente que niños y niñas de 3 e incluso 4 años se refieran a sus habitaciones como mi bitación, o que al microondas lo llamen tu crondas. Al igual que la pequeña Beatricita de la novela de Mario Benedetti hablaba de el otoño.



Por ejemplo, una niña de 3 años y medio preguntó a sus padres que cuándo volvía su tía «con mi gal». Sus padres tardaron un tiempo en entender que su tía se había ido a Portugal. Nos encontramos, pues, con errores que nos indican que los niños y las niñas están muy atentos a lo que decimos, incluso cuando no nos dirigimos a ellos, y que en esta etapa ya son capaces de procesar y segmentar prácticamente todo, aunque a veces esa segmentación falle, ya que los adultos continuamos hablando de manera seguida.

Además de ser necesarios, estos errores nos permiten meternos por un momento en la cabeza de nuestros pequeños y comprender cómo son sus aprendizajes. Estos errores nos indican que los aprendizajes que realizan no son una mera imitación de lo que nosotros producimos; de ser así, nunca dirían «me

he ponido», ya que esta expresión no la oyen nunca de los adultos. Por lo tanto, esto nos indica que ellos también ponen de su parte y que el lenguaje no les llega a través de los oídos y ahí se queda.

Aprender a comunicarse y a hablar no es algo que podamos transmitir de una cabeza a otra cabeza, o que salga solo, sino que depende de las experiencias en las que los niños y las niñas tienen la oportunidad de participar, de ahí que en el capítulo 5 insistamos tanto en lo importante que es hablar con ellos y ellas.

En suma, como hemos ido viendo a lo largo del capítulo, a partir del final del segundo año de vida, podemos observar cómo los niños y niñas trabajan de inconscientemente con la gramática de su lengua. Por supuesto, no lo hacen de manera explícita, no saben que eso que están utilizando se llama sustantivo o verbo. No es hasta el momento de la educación primaria, y con el contacto con la lectoescritura, cuando son capaces de pensar en estos términos. Sin embargo, lo que sí saben hacer desde muy temprano es utilizarla, y cada vez con más pericia.

4

Bilingüismo y segundas lenguas



Hasta ahora no hemos especificado si las cuestiones que hemos estado detallando a lo largo del libro se refieren a la lengua española o si se pueden aplicar a otras lenguas. En principio, el énfasis que hemos hecho en las situaciones comunicativas, y en la necesidad de afecto y de sentido en la comunicación, debería aplicarse a cualquier lengua o lenguas. Sin embargo, es lógico que nos preguntemos qué ocurre en aquellos casos en los que nuestros pequeños están frente a más de una lengua, ya sea porque nuestra comunidad es bilingüe, porque en la familia se habla una lengua distinta a la del colegio, o por la necesidad actual de aprender más de una lengua, especialmente la lengua inglesa.

ALGUNOS CONFLICTOS ACTUALES EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Situación 1

Soraya, madre de una niña de 2 meses, tiene un nivel muy alto de inglés hablado. Lleva estudiándolo toda la vida y se maneja muy bien con él en el entorno laboral. Al ser madre, se está preguntando si sería bueno hablar a su hija en inglés, dada la gran importancia que tiene esta lengua en la actualidad.

Situación 2

José está muy preocupado porque sus hijos hablen chino, pues considera que esta es la lengua del futuro. Para que sus hijos se vayan familiarizando con el idioma, les pone dibujos en versión original. Sin embargo, tiene la duda de si realmente aprenderán algo o no de este modo.

Situación 3

María ha apuntado a su hija de 4 años a varias actividades extraescolares. Dos días a la semana va a unas clases de inglés y otros dos días va a clases de natación. Todos los días llega muy cansada a casa y casi no tiene tiempo para jugar. María se pregunta si lo estará haciendo bien o si a lo mejor está estresando a su hija con tanta actividad.

¿Y tú? ¿Te sientes identificada o identificado con alguna de estas situaciones?

Estas son algunas de las cuestiones con las que es normal que nos enfrentemos con respecto al aprendizaje de segundas lenguas: «¿Cuándo tendría mi hijo que empezar a aprender una segunda lengua?, ¿Qué debería empezar a hacer? ¿Le apunto a clases extraescolares?».

Para dar respuesta a estas y otras preguntas, en este capítulo pretendemos reflexionar sobre algunas de estas dudas y sobre las principales cuestiones que

debemos plantearnos, para encontrar la solución más acorde a nuestras características.

A lo largo del capítulo, vamos a separar los casos de bilingüismo natural de los casos en los que se aprende una segunda lengua más o menos deliberadamente. Es cierto que la línea entre lo que se denomina bilingüe, o multilingüe, y el buen dominio de una segunda o tercera lengua no está siempre muy clara, pero es verdad que las casuísticas familiares, emocionales y, por tanto, comunicativas, suelen ser bastante distintas.

«Lo minoritario es ser monolingüe»: El contacto con otras lenguas

Hasta hace muy pocos años, la mayoría de las investigaciones sobre desarrollo del lenguaje se realizaban en lengua inglesa, con niños y niñas de clase media y en países monolingües como Estados Unidos y Reino Unido. Pero, si miramos un mapamundi, nos damos cuenta de que más de la mitad del planeta cuenta con dos o más lenguas y que, por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas del mundo están expuestos a más de una lengua. Hoy en día, sabemos que, lejos de ser una desventaja, contar con dos o más lenguas es incluso un privilegio que no afecta a ningún aspecto del desarrollo (Byalistok, 2001).

Por otra parte, las comunidades bilingües son muy distintas, y las peculiaridades en el desarrollo de las criaturas que viven en ellas son también muy diversas. En muchas comunidades las lenguas están muy separadas por contextos, hablándose una lengua en unos sitios y otra en otros. En otras están más mezcladas, y es habitual que durante las primeras etapas se alternen palabras, frases o expresiones de una lengua y de otra. Esto es especialmente notable en aquellos casos en los que las lenguas pertenecen a la misma familia y no difieren tanto entre sí (Siguán, 2010).

No vamos a detenernos más aquí en estos casos, pues son muy variados y establecer generalidades para todos ellos puede resultar poco útil. Sí que podemos afirmar que se atraviesan las mismas etapas que hemos ido señalando en capítulos anteriores y que los principios de estimulación que se defienden para una lengua pueden aplicarse para todas las comunidades bilingües.

Por otro lado, se ha señalado frecuentemente que los niños y niñas expuestos a más de una lengua (ya sea desde el principio o durante los primeros años) hablan más tarde, o incluso pasan por una etapa de mutismo, en la que no utilizan el lenguaje y se comunican a través de otras estrategias, como los gestos

y la mímica. Es cierto que existen muchos casos estos, y que ninguno de ellos supone un problema para el futuro. Por ejemplo, en el caso del mutismo, puede parecernos que los niños y niñas que no hablan están pasivos ante el nuevo contexto al que se están enfrentando, pero nada más lejos de la realidad. Cuando comprenden que en la nueva situación en la que se encuentran los demás no les entienden, pueden pasar por esta fase en la que no producen palabras, ya que están absorbiendo los nuevos sonidos e intentando desengranar esas nuevas cadenas de sonidos con las que se están enfrentando. Por lo tanto, no nos preocupemos si nuestro pequeño pasa por esta etapa, es una fase que puede ser necesaria para poder empezar a introducirse en otra lengua, cuyo aprendizaje, como hemos ido viendo a lo largo del libro, es muy complejo (Abdelilah-Bauer, 2006).

También es cierto que las diferencias entre unos niños y otros son enormes, y que no todos tienen que atravesar por etapas de mayor dificultad. Lo importante es que si lo hacen no nos alarmemos, pues el ajuste de dos códigos es algo muy personal, que no se consigue en poco tiempo y que depende de las situaciones y de las oportunidades que tenemos para expresarnos y aprender las características de cada lengua. Además, en muchas ocasiones, cada lengua está ligada a costumbres y culturas que difieren, tal y como ocurre en países del centro y del sur de África o en la India.

«Mamá habla una lengua y papá habla otra lengua»: Lenguaje y comunicación no están separados de emociones y afectos

La convivencia de varias lenguas en una misma casa es una circunstancia que no es nueva. Ahora bien, con la globalización y el intercambio internacional que ha tenido lugar durante los últimos 20 o 30 años, las familias biculturales son cada vez más frecuentes (Siguán, 2010). Esta es una situación sin duda privilegiada, pues en estos hogares se crean las condiciones más naturales y significativas para el aprendizaje de varias lenguas. Sin embargo, es una circunstancia que tampoco está libre de dudas para los que se encuentran en ella. Durante mucho tiempo, se ha discutido si ambos progenitores debían hablar la misma lengua y, una vez dominada, debían introducir la otra. Frente a esta idea, se ha afirmado que es positivo que cada progenitor se dirija a su hijo o hija en su propia lengua, y no utilizar la otra lengua, bien por la posibilidad de cometer errores gramaticales, bien por no confundir al aprendiz del lenguaje (Byalistok, 2001). Sin embargo, hay un aspecto mucho más relevante que debemos tener en

cuenta: la lengua afectiva. ¿Qué queremos decir con este término? Si tenemos más de una lengua, podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿podemos transmitir lo mismo con una lengua que con otra? Las lenguas no son equivalentes, cada lengua permite ir más allá de ideas y mensajes concretos, y está vinculada a historias, culturas y afectos.

Si aplicamos las ideas que venimos defendiendo en capítulos anteriores, vemos que no hay una norma fija, pues depende mucho del entorno en que estamos y, sobre todo, de la estrategia que sea más efectiva desde el punto de vista emocional y comunicativo. Lo más adecuado es que hablemos con nuestro hijo o hija en aquella lengua que nos permita transmitir afecto y comunicarnos de la forma más relajada y natural posible, la que nos sale. Algunos padres o madres bilingües se sienten culpables por dirigirse a su hijo en una sola lengua, y temen no poder transmitirle la otra. Otros se sienten culpables por lo contrario, pensando que si hablan en dos lenguas a sus pequeños se van a hacer un lío. Sin embargo, ninguno de estos casos es mejor que el otro. Lo importante es que veamos que nuestros pequeños tengan ganas de comunicarse con nosotros, utilizando las distintas estrategias que les permite su cuerpo (gestos, sonrisas, vocalizaciones, etc.) y las lenguas a las que están expuestos.

«En casa se habla una lengua y en el cole y en la calle otra»: El valor social de las lenguas

Por razones de desigualdad social, algunas lenguas gozan de un mejor estatus social que otras. En algunas ocasiones, la lengua que se habla en casa es minoritaria, y puede preocuparnos la adaptación de nuestros pequeños al entorno en el que viven. Esta preocupación ha sido mayor en los casos en los que el estatus social de la lengua que se habla en casa no es el mismo que el de la lengua oficial, tal y como ocurre con muchas familias que emigran a países desarrollados. En estas situaciones, nos podemos preocupar porque los niños y las niñas no saben decir ciertas cosas en una de las lenguas, o porque dominan más una que otra, sin detenernos en que lo más importante es la comunicación. Si bien es cierto que en algunas ocasiones puede ser difícil para un niño o una niña utilizar correctamente la lengua que se demanda en el colegio, lo importante es que pensemos que no va a ser siempre así. Como hemos ido viendo, los pequeños aprenden a relacionar unas situaciones con una forma de comunicarse, y si no lo hacen en un principio no tardarán en hacerlo. Por eso, tanto en estos casos como en los casos de las comunidades bilingües, no tiene por qué preocuparnos que los pequeños, incluso en edad escolar, no produzcan palabras

con sentido en la lengua que se requiere. No es que no sepan esa lengua, es que están aprendiéndola, y el equilibrio entre ambas no se mantiene siempre (Siguán, 2010).

En este punto, es fundamental que en la sociedad y en los centros educativos, donde a veces conviven muchas lenguas, se valoren y respeten cada una de ellas. Solo así potenciaremos que cada criatura y cada familia nos sintamos incluidos y valorados utilizando la lengua con la que nos sentimos más cómodos.

«A mí me costó mucho aprender una segunda lengua y no quiero que le pase lo mismo»: Por qué y qué consecuencias puede tener el aprendizaje de una segunda lengua o el bilingüismo

Aunque la lengua española es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo, la lengua inglesa es la segunda lengua que más se habla (después del chino mandarín). Vivimos en una cultura en la que el aprendizaje de la lengua inglesa como segunda lengua parece imprescindible, y una de las preguntas más frecuentes es cómo y cuándo deben aprenderla nuestros pequeños. También nos preguntamos si pueden aprender otras segundas lenguas y cuándo comenzar con ellas.

La segunda lengua forma parte de la enseñanza obligatoria en el Estado español, al igual que en la mayoría de los países de Europa y América. En algunas comunidades españolas se han introducido programas con un mayor énfasis en las mismas, y existen numerosos centros educativos (ya sea de infantil, primaria o secundaria; ya sean públicos, concertados o privados) llamados bilingües.

Una afirmación que escuchamos frecuentemente es que cuanto más pequeños sean nuestros niños o niñas mejor, antes van a aprender. También se afirma que son como esponjas, y que si no empiezan en edades tempranas les va a costar mucho más aprender esa segunda lengua. Nos impresiona ver cómo algunos niños o niñas inmersos en esos programas pronuncian palabras en lengua inglesa que nos recuerdan a un hablante nativo.

Para poder transmitir esta segunda lengua en edades muy tempranas utilizamos distintas estrategias. Algunos padres o madres cuya competencia en esa segunda lengua es muy alta también se plantean hablar con sus hijos en

inglés, o, como poco, leerles cuentos. Las familias que pueden permitírselo contratan clases extraescolares o profesorado nativo en casa. El acceso a Internet ha facilitado la posibilidad de poder ver los programas de televisión favoritos de nuestros pequeños en versión original. Esta facilidad, unida a que en otros países en los que la competencia en lengua inglesa es muy alta la televisión no se emite con versiones dobladas, hace que nos sintamos con frecuencia algo culpables si no ponemos la televisión en versión original.

Recurrir a esta y otras estrategias porque sabemos, en cierta medida, que aprender una segunda lengua es importante. Sin embargo, también puede ser importante plantearnos algunas cuestiones relevantes antes de pensar qué estrategia será la mejor:

- ♦ ¿Por qué queremos que nuestros pequeños tengan un dominio de una segunda lengua? ¿Cuándo y con qué nivel queremos que tengan ese dominio?
- ♦ ¿Qué método o métodos nos estamos planteando utilizar? ¿Cómo de artificiales o naturales son estos?
- ♦ Ante la nueva situación de aprendizaje, ¿mi hijo o hija percibe la necesidad de aprender el nuevo idioma en sus interacciones?

Con respecto a estas cuestiones, no hay una respuesta única, pero sí hay respuestas personales con las que queremos ser sumamente respetuosas. Los motivos que nos llevan a desear que nuestros hijos e hijas adquieran ciertos conocimientos proceden de desear lo mejor para ellos. Pero, volvamos a preguntarnos: ¿Queremos un dominio de la lengua inglesa a los 2 años? ¿A los 3? ¿Por qué es necesario para nuestro hijo o hija? Y una pregunta derivada de esta: ¿Qué consecuencias tiene? ¿Qué va a suponer tanto para él o ella como para la organización familiar?

Es cierto que los pequeños parecen aprender toda la información nueva con una facilidad muy lejana a los adultos, pero paremos un momento y preguntémonos a qué se debe esta facilidad.

¿Qué condiciones son las más adecuadas para enseñar una segunda lengua?

Lo fundamental es crear situaciones naturales en las que se genere interés por compartir y comunicarse. Como hemos ido señalando a lo largo del libro, el desarrollo del lenguaje se da en situaciones de interacción que son relevantes para las criaturas. Estas utilizan los distintos códigos que pueden compartir con

sus interlocutores, sean sus padres o sus educadores o educadoras, y ya sea en una lengua o en otra. Si estas situaciones tienen sentido para los niños y niñas, como las tienen las situaciones de interacción cotidianas, y si, además, están cargadas de afecto, los códigos concretos de la lengua que estemos utilizando se irán interiorizando poco a poco. No hay por qué crear situaciones artificiales de mesa y silla, cuando en las situaciones cotidianas del día a día se realizan aprendizajes mucho más significativos.



Una buena noticia es que la investigación también ha demostrado que no es necesario ser bilingüe antes de los 3 años (si es que nos interesa un bilingüismo 50%-50% desde el principio) para tener un dominio más que excelente de una segunda lengua. Incluso se puede ser bilingüe, si es lo que se desea, comenzando en edades posteriores (Zurer-Pearson, 2008). Y es una buena noticia porque no todas las familias tienen los recursos para que sus hijos o hijas encuentren situaciones afectivas y comunicativas en otra lengua antes de los 3 años, especialmente en comunidades monolingües en las que la cultura de la segunda lengua está bastante alejada. También es una buena noticia porque no todas las familias necesitan este nivel de competencia lingüística en otra lengua a edades tan tempranas. Las segundas lenguas se pueden aprender, y con mucho éxito, en otras etapas de la vida.



Es cierto que, durante muchos años, y aún hoy, algunos investigadores han defendido la idea de un período crítico, una etapa durante la cual se absorben mejor algunos conocimientos y que, una vez pasada, el aprendizaje no es posible. Sin embargo, se está acumulando evidencia suficiente para demostrar que, si bien puede haber etapas en las que algunos aprendizajes se ven facilitados, en el resto de las etapas es posible adquirirlos sin dificultad si se generan las situaciones adecuadas (Mariscal, 2010).

Uno de los temas que más controversia ha suscitado ha sido el de la pronunciación. En muchos manuales se afirma que a partir de los 12 meses perdemos la capacidad para discriminar los sonidos de otra lengua, y, por lo tanto, para producirlos adecuadamente. En otros, se habla de la adolescencia como una barrera a partir de la cual ya no será posible aprender ni los sonidos ni otros aspectos de una segunda lengua. Pues bien, sí que nacemos con la capacidad de discriminar los sonidos de todas las lenguas del mundo, lo que parece depender más de la edad que otras cosas como el vocabulario o la gramática. A medida que avanza el desarrollo nos vamos especializando en los

sonidos de la lengua o las lenguas que son importantes para nosotros, las que nos van a permitir comunicarnos y adaptarnos a nuestro entorno (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). ¿Por qué nuestro sistema iba a mantener la capacidad de los sonidos de, por ejemplo, el checo, si nunca lo hemos escuchado y es poco probable que tengamos que aprenderlo?

Ahora bien, ¿cómo nos especializamos en esos sonidos? Simplemente escuchándolos no, no llegan a nuestro cerebro a través del oído y se instalan. En capítulos anteriores comentábamos cómo una de las tareas a las que se enfrentan los pequeños de alrededor de 1 año es a la de segmentar los sonidos del habla. Si les decimos «¿dónde has ido hoy con el abuelo?», tendrán que descubrir a qué se refiere cada una de las partes de esa cadena, y lo descubren, como hemos visto, poco a poco y en situaciones que son importantes para ellos, en las que van viendo lo que se repite, dónde se repite y con quién. Siempre con una cara, unos gestos y mucha información que no procede solo del lenguaje. Con una segunda lengua podemos decir exactamente lo mismo, y podemos, además, extraer tres conclusiones:

- 1** La televisión no va a transmitir esa segmentación por sí sola. Por mucho que se afirme que algo queda, lo que queda, por sí mismo no es mucho, pues no devuelve a nuestros pequeños la información que devuelve un gesto o una sonrisa o una mirada de una persona real, en una situación cara a cara. No hay nada equiparable a la comunicación humana (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2005).
- 2** Son las situaciones comunicativas, tan ricas en información y afecto, las que facilitan que vayamos separando los sonidos del lenguaje y relacionándolos con las cosas a las que se refieren, no la edad. Por lo tanto, en otras edades, podemos generar dichas situaciones, y no tiene por qué ser difícil discriminar esos sonidos. El cerebro no se cierra, como se afirma en numerosos foros, lo que ocurre es que en edades posteriores la vida se llena con otras actividades, otras informaciones y otras preocupaciones que, probablemente, hagan que no dediquemos tanta atención a la comunicación como lo hacen los bebés y los niños muy pequeños. Un adolescente o un adulto suelen tener las horas del día más repletas de información y acción variada que un bebé (Zurer-Pearson, 2008). La dificultad está en generar las situaciones comunicativas, afectivas y relevantes que podemos generar con bebés y niñas y niños pequeños; pero la dificultad no está en la persona que aprende.
- 3** Empezar en edades muy tempranas no significa que todo quede grabado para siempre. Si nos especializamos en los sonidos que son importantes para que podamos comunicarnos y adaptarnos, en el momento que esos

sonidos dejen de ser importantes porque no necesitamos utilizarlos nuestro sistema no va a perder recursos en mantenerlos. Con esto queremos decir que si comenzamos en edades tempranas debemos continuar, y no pensar que, porque hayamos dedicado tiempo a la enseñanza de una segunda lengua con nuestros bebés y niñas y niños pequeños, esos aprendizajes se van a quedar intactos. Esos conocimientos se integrarán con otros que vengan después, y pueden llegar a transformarse en algo que no tenga mucho que ver. Por eso, no creamos que algo queda de forma pasiva, sino que depende de lo que hagamos. Como hemos señalado, no es que la televisión no sirva ni permita tener experiencia con sonidos y expresiones. Lo que ocurre es que no llega directamente al cerebro de nuestro pequeño, y que depende de lo que hagamos en situaciones comunicativas con esos sonidos (Rochat, 2004).

Por otra parte, recordemos que aprender una lengua es mucho más que aprender los sonidos, o el vocabulario, o la gramática. Aprender una segunda lengua, como en la primera lengua, es aprender un código que nos permite decir lo que pensamos y lo que sentimos, e ir más allá del aquí y del ahora.

Y eso es más que aprender palabras concretas. Por eso afirmamos que todo lo que hemos ido explicando en capítulos anteriores debería poder aplicarse tanto en los casos de bilingüismo natural como en los casos de aprendizaje de segundas lenguas.

Con esto respondemos también a las dudas de algunas familias cuya competencia lingüística es muy alta en una segunda lengua. Hablemos a los pequeños para transmitir y compartir afectos y experiencias. Si es natural para nosotros hacerlo en una o dos lenguas, no tiene por qué ser un problema. Si no es natural, si no nos sale, quizás es mejor priorizar aquella lengua que nos facilita compartir.

Una vez más, recomendamos que nos planteemos cuál es nuestro objetivo cuando nos acercamos a una segunda lengua o al bilingüismo. Pensemos por qué es necesario en la edad a la que nos lo estamos planteando y qué consecuencias tiene. Como hemos dicho en diferentes partes del libro, el aprendizaje de una lengua, ya sea la primera, la segunda o la tercera, se aprende por la necesidad de transmitir al otro pensamientos, sentimientos, deseos, etc. Si los niños y niñas no perciben esta necesidad y se generan situaciones muy artificiales para estos aprendizajes, podemos crear el efecto contrario al deseado en nuestros pequeños, al detectar como una presión algo que pueden aprender sin prisa y con gusto.

En conclusión, queremos resaltar la idea de que las lenguas están relacionadas

con personas y contextos comunicativos. Por eso no hay recetas generales, sino que es importante que se analice qué situación y qué necesidades tenemos, quiénes van a ser los interlocutores de nuestros pequeños, y cuáles son las personas con las que van a compartir muchas cosas, entre otras, una lengua.

5

Diez formas de facilitar o promover el lenguaje y la comunicación



Hasta ahora, hemos visto cuáles son los principales hitos en el desarrollo del lenguaje, cuáles son las principales formas de comunicar y cómo van evolucionando. También hemos visto cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los niños y las niñas cuando tienen que descifrar una cadena de sonidos, cuando quieren pedir algo a través del lenguaje articulado, cuando ya quieren transmitir ideas más complejas a través de la combinación de palabras, cuando se enfrentan a más de una lengua, etc. Y, entre todos estos aspectos del desarrollo, una de las preguntas que surgen muy a menudo es: ¿Podemos los adultos estimular el desarrollo del lenguaje?

Es cierto que niños y niñas con desarrollo típico acaban dominando su lengua o lenguas maternas y que acaban utilizando el lenguaje de modo asombroso al entrar en la etapa de primaria. Esto puede hacernos pensar que el lenguaje va solo, y que no es necesario hacer nada para que se desarrolle. Sin embargo, el camino que sigue cada criatura y las estrategias comunicativas que va incorporando son muy diferentes, según sus experiencias; por ello, es normal que algunas madres o padres os preguntéis qué se puede hacer para impulsar este desarrollo. Aunque el lenguaje no se instruye directamente y no hay recetas definitivas, sí es posible crear espacios comunicativos y afectivos que mejoren la comunicación y nos ayuden a disfrutar cuando estamos con nuestros pequeños.

A continuación, presentamos una serie de recomendaciones que creemos que se pueden incorporar en nuestro día a día.

El lenguaje oral no es la única forma de impulsar la comunicación

Como hemos indicado en varios apartados del libro, el lenguaje oral, aunque es el más celebrado, no es el único sistema relevante en la comunicación. Antes de su aparición, los niños y las niñas se comunican con nosotros de muy diversas maneras a través de la mirada, las vocalizaciones, los gestos, etc., y es muy importante que prestemos atención y respondamos a estos primeros intentos comunicativos para impulsar y promover la comunicación.

¿Le damos suficiente importancia a estos sistemas que anteceden? Nuestro papel en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje no empieza a partir de la producción de las primeras palabras, sino que lo hace mucho antes. Si promovemos desde muy temprano situaciones compartidas, en las que exista una alternancia de turnos entre miradas, arrullos, vocalizaciones, sonrisas, etc.,

favoreceremos muchos aspectos importantes en la comunicación. En primer lugar, promoviendo estos espacios de interacción, les estaremos ofreciendo situaciones enriquecedoras para el aprendizaje, impulsando su interés por estos espacios compartidos y su motivación por comunicarse y tener, a su vez, más experiencias ricas que les permitan aprender los diferentes recursos comunicativos. Pero lo más importante es que, desde temprano, estaremos favoreciendo momentos de intercambio afectivo. Desde la década de los sesenta se ha demostrado que las criaturas que cuentan con vínculos afectivos más seguros con sus adultos de referencia suelen tener más interés por explorar el ambiente y relacionarse con otros, tanto con sus iguales como con los adultos (incluso se ha visto que lo afectivo-comunicativo está relacionado, a largo plazo, con una adaptación escolar mejor en todos los sentidos). Se ha demostrado también que uno de los ingredientes más importantes para fortalecer los vínculos afectivos es la comunicación con los bebés (Mariscal, 2010). De manera que nos encontramos frente a un movimiento en espiral: establecer espacios de comunicación adecuados se relaciona con vínculos afectivos más seguros, que, a su vez, proporcionan mayor interés por relacionarse, lo que facilita también que la comunicación permita un intercambio más fluido de afecto y mayor seguridad.

Por lo tanto, no nos equivoquemos, la comunicación empieza desde que el padre o la madre comparten miradas, expresiones y diferentes espacios con sus hijos e hijas, no cuando aparece el lenguaje. Promover la calidad de estos espacios es un factor fundamental para fomentar las ganas de los niños y las niñas por expresarse y compartir cada vez más y más. Cualquier excusa es buena para hablar a los bebés o para estar atentos a sus miradas, sus gestos, sus vocalizaciones tempranas. En el apartado siguiente lo vemos con más detenimiento.

Todo lo que dice significa algo, házselo ver

Además de buscar momentos para hablar a nuestros bebés y niños y niñas, también es importante recoger lo que ellos nos transmiten. Hasta que comprenden que los diferentes sonidos que han estado escuchando y con los que han estado experimentando sirven para transmitir significados, nuestro papel es dar significado a lo que ellos van produciendo: emociones, balbuceo, gestos, etc. Así, al interpretar sus producciones, les hacemos ver que con ellas pueden transmitirnos algo; que ese sonido, ese gesto o esa emoción es importante en nuestros espacios compartidos. Responder a sus producciones desde las primeras vocalizaciones, llantos o ruiditos es importante. De este modo, aprenden desde muy temprano la importancia de esos sonidos en la relación con los otros, lo que

aumenta la motivación en su aprendizaje. Como hemos señalado en otros capítulos, los pequeños van dándose cuenta de cómo funcionan las conversaciones, y de que lo que ellos hacen tiene un efecto en el adulto que tienen delante, y esperan casi ansiosos una respuesta por parte de sus compañeros de conversación, lo que dará pie a que ellos vuelvan a intervenir. Se trata de una forma de que quieran producir más y más.

Parte de lo que dice: cualquier oportunidad es buena para iniciar una conversación

Cualquier momento es bueno para comunicarnos con nuestros hijos e hijas de forma natural. No hace falta generar ninguna situación específica para ello. Los espacios de la comida, el aseo o el juego son espacios idóneos para establecer una buena comunicación. Por ejemplo, la hora de comer (si no están muertos de hambre) es un espacio en el que están relajados y les apetece hablar de muchísimas cosas, no solo de la comida. Sin embargo, muchas veces focalizamos nuestras conversaciones en la comida y en que coman bien, dejando de lado todo lo que allí puede suceder con respecto a la comunicación. Crear y compartir ambientes distendidos y relajados, en contra de espacios tensos, es un aspecto fundamental para la comunicación.

Es importante saber escuchar a las criaturas y partir de sus producciones y sus intereses. Así, podremos alargarlas (como ilustra la imagen que encabeza este capítulo) y crear verdaderas conversaciones de gran riqueza. Sin embargo, no nos asustemos, esto no implica que tengamos que dejar siempre cualquier cosa que estemos haciendo para atender a las producciones de los niños y niñas, basta con agacharnos y decirles «Espera, mamá [o papá] está haciendo esto, ahora te atiando». De este modo, se sentirá escuchado, pero comprenderá que, en ocasiones, hay que esperar; un aprendizaje fundamental que tienen que desarrollar para no ser intrusivos en la comunicación con el otro.

Ponte a su altura en todos los sentidos

¿Cómo creamos momentos de comunicación adecuados? Es fácil ponernos en el lugar de los niños y las niñas si pensamos también en situaciones comunicativas de los adultos. La cercanía, no solo física sino también del contenido, facilita que nuestros pequeños interlocutores quieran comunicarse con nosotros a través del lenguaje o de los otros recursos comunicativos que ya conocemos.

En primer lugar, ponernos a su nivel, agachándonos y mirándoles a los ojos, aumenta la sensación de sentirse escuchados y, por ende, las ganas de seguir comunicándose. En este sentido, pensemos cuando los adultos hablamos con otro adulto y uno dirige su mirada hacia otro lugar. Lógicamente, concluyes que tu interlocutor no está muy interesado en lo que le estás contando. Sin embargo, si la persona te mira a los ojos, sabes que tu mensaje quiere ser escuchado. Con frecuencia, podemos olvidar esto con los pequeños. Muchas veces, estamos haciendo otra cosa y aprovechamos para decir «no te metas eso en la boca», o «coge el muñequito». Es verdad que nuestra interacción con ellos es en movimiento, y que muchas veces las obligaciones domésticas y cotidianas nos obligan a hacer varias cosas a la vez. Los desplazamos de un lado para otro sin darles explicaciones. En estos casos, es mejor ir relatando qué está ocurriendo: «Ven que te cojo y te llevo a la trona que vamos a comer». Como bien señalaba la pediatra Emmi Pikler, una mano aparece de la nada y limpia la nariz sin que nadie se ponga a su altura y les enseñe el pañuelo diciendo «tienes moquitos, vamos a limpiarlos». Por lo tanto, es importantísimo tener en cuenta la postura y el contacto visual como elementos fundamentales de respeto y escucha (Pikler, 2000).



Al igual que lo es la postura, lo es el contenido. ¿Les hablamos de cosas interesantes para ellos o interesantes para nosotros? ¿Qué temas son interesantes para ellos? Escuchémosles y adaptémonos.

Haz muchas preguntas pero no demasiadas

Relacionado con el apartado anterior, adaptarnos al nivel de las criaturas implica también pensar sobre el número y el tipo de preguntas que les hacemos. La investigación ha demostrado que los niños y las niñas a los que se les hacen muchas preguntas tienen niveles de vocabulario posteriores más elevados (Mariscal, 2010). Y es verdad que una pregunta es una invitación a continuar hablando. De hecho, es lo que ellos aprenderán en distintas etapas con el ¿queseto? del que hablamos con las primeras palabras o con la famosa etapa del ¿por qué? Sin embargo, no valen todas las preguntas. Si hacemos muchas preguntas, es más difícil que las puedan retener y nos puedan contestar. Y lo

mismo ocurre si son preguntas demasiado largas. Además, bombardear a preguntas genera sensación de evaluación, lo que no facilita nada la comunicación. Por otro lado, si hacemos preguntas muy generales, puede ocurrir que en muchas ocasiones estas se queden sin respuesta. En este sentido, favorecemos mucho más la comunicación si realizamos preguntas abiertas, en las que la respuesta pueda ir más allá del sí o no; pero cortas, de una en una y específicas. «¿A qué juegas?», «¿Has estado pintando?», «¿Qué estás pintando?», «¿Qué le pasa al elefante?»... Estas pueden ser ejemplo de preguntas de situaciones cotidianas que, además de ser fáciles y concretas, pueden hacerles ver que a los adultos nos interesa lo que piensan y queremos seguir con ellos, lo que va a facilitar que nos cuenten un gran número de cosas.



Por lo tanto, hagamos preguntas, pero adaptadas a su nivel. Recordemos que

su memoria está en desarrollo y la retención no es la misma que la de un adulto. Preguntar sobre el juego que se está realizando, el cuento que se está leyendo, etc., es muy positivo, sin olvidar que es importante evitar caer en el interrogatorio.

Dale tiempo y date tiempo

Además de hacer preguntas adecuadas a su nivel, igual de importante es saber esperar la respuesta y adoptar una actitud de escucha activa. Paciencia. A veces, las prisas nos llevan a ser intrusivos, y contestar por ellos o interrumpir sus intervenciones. ¿Nos gusta que nos hagan esto a los adultos? Pensemos si damos tiempo a los niños y niñas para responder nuestras preguntas, y si privilegiamos de esta manera el interés y la escucha. Es importante conocer el ritmo de cada criatura y respetarlo. Algunas veces, va a ser complicado y puede parecer que ellos, incluso, se han olvidado de lo que iban a decir. Podemos darles un pequeño empujoncito sonriendo, repitiendo el tema con otras palabras, pero sin insistir, con dulzura o con complicidad. De este modo, sentirán que sus mensajes son importantes, se sentirán valorados, lo que promoverá las ganas de contar y comunicar. Dejémosles que hablen y no hablemos por ellos.



Por otra parte, es importante retomar lo que ellos dicen. Más arriba señalábamos la necesidad de partir de sus producciones. Investigaciones recientes están demostrando que un mensaje completo se dice entre varios turnos de niño/niña y adulto. Si los adultos retomamos o extendemos lo que ellos comienzan a decir, es más probable que los pequeños continúen con nuestras invitaciones. Así, también podemos dejar alguna frase incompleta para que ellos continúen.

Los programas inteligentes nunca van a enriquecer tanto como una conversación humana

Cada vez existen más programas infantiles llamados interactivos, tanto de televisión como de otros dispositivos. Estos programas están pensados para que el niño o la niña contesten, adivinen, etc., además de facilitar que estén más activos y no sean simples espectadores pasivos. Sin embargo, ¿pueden sustituir

estos programas la verdadera comunicación? Y, más aún, ¿nos lo tomamos como algo más que un mero entretenimiento? ¿Qué tipo de respuesta interactiva proporcionan? ¿Es personal?

En ocasiones, estos programas son considerados como una herramienta importante de aprendizaje y se utilizan para que los niños y las niñas vayan familiarizándose con algún aspecto de la lengua, sobre todo con segundas o terceras lenguas. Para reflexionar sobre esta cuestión, es importante pensar por qué aprendemos los seres humanos una lengua. Como hemos indicado en otras partes del libro, el fin último de este aprendizaje es comunicarnos con el otro y compartir experiencias, vivencias, emociones, etc. La televisión no genera ni motiva hacia estos aprendizajes y, por ende, no sustituye estos espacios comunicativos reales, por muy interactivos que sean los programas (Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2001).

Sin embargo, no estamos juzgando el valor de los programas interactivos en términos absolutos, sino que ponemos el acento en el uso que les demos. Según cómo se usen, pueden ser desde un medio en el que los niños y las niñas están completamente pasivos, hasta una herramienta a través de la cual podemos conectar con ellos y con sus intereses, y generar entonces conversaciones realmente enriquecedoras para ellos. La televisión o cualquier dispositivo, como un ordenador o una tableta, son herramientas a través de las cuales podemos establecer muchos temas de conversación con nuestros pequeños. Sentarnos con ellos a ver los diferentes programas que les entusiasman, preguntarles sobre los personajes, sobre lo que va a pasar, etc., puede ser un espacio muy rico donde compartir ideas y emociones. Dándoles este uso compartido y moderado, no son muy distintos a los cuentos que leemos por las noches, tan valorados por la investigación como recursos comunicativos que favorecen la toma de turnos y el aprendizaje del vocabulario.

De la misma forma, un libro solo o un programa interactivo solo no pueden enseñar una lengua, sea primera lengua o segundas lenguas. Es cierto que en la actualidad los profesionales de la educación recomiendan las películas en versión original, y que intuitivamente siempre pensamos que, aunque no entiendan nada, algo quedará. Lo que no debe confundirnos es lo que estos programas interactivos pueden hacer por sí mismos o como complemento de otra serie de estrategias, entre las que la comunicación cara a cara es la verdadera estrella. Si no hay necesidad para comunicarse, lo que estos programas pudieran hacer queda completamente en el olvido.

Como veremos en el siguiente apartado, es bueno que reflexionemos sobre cómo utilizamos la televisión y otros dispositivos, y acerca de qué pretendemos con el uso de ciertos programas, para ajustar expectativas y no caer en creencias

erróneas.



Pregúntate el para qué

Muchas veces, la preocupación por hacer lo mejor para el desarrollo de los niños y niñas en una etapa tan crítica como son los primeros años de vida hace que llevemos a cabo estrategias un tanto artificiales, como las que se muestran en la imagen. Existe un gran número de ocasiones en las que podemos establecer grandes conversaciones con las criaturas de manera natural. Los cuentos, las canciones, las revistas, hablar sobre fotografías, mirar por la ventana y hablar sobre lo que vemos, etc., son situaciones idóneas para generar espacios compartidos con los niños y niñas y utilizar el lenguaje.

Por ello, es importante que te preguntes el para qué de lo que haces, ¿es natural? Recuerda que en los momentos cotidianos del día a día están las mayores oportunidades para impulsar la comunicación y el lenguaje de los pequeños.



Sordera a los errores

¿Es positivo corregir a nuestros hijos?

Como hemos venido indicando a lo largo del libro, los niños y las niñas, desde antes del nacimiento, se adentran en la laboriosa tarea de la comunicación, que les va a llevar mucho tiempo hasta llegar a dominarla. En este proceso, es importante pensar que su principal objetivo es poder comunicarse, transmitir y compartir. Si nosotros ponemos delante de todo eso la perfección y la presión por aprender cuanto antes, esa presión va a ser tomada por las criaturas y vamos a bloquear, más que facilitar.

En el caso concreto de la corrección, ¿facilita o bloquea? La corrección corta la comunicación, pues genera importancia en la forma y no en el contenido del mensaje. Hay un modo de guiar a los niños y niñas sin bloquearles: ofrecer de manera natural la palabra dicha correctamente. Por ejemplo, si nuestro niño nos dice «Quiero un goyú», refiriéndose a un yogur, nosotros podemos incluir en la respuesta el modelo correcto de la palabra diciéndole, por ejemplo, «¿Quieres un yogur, cariño?». Así, guiaremos sin interrumpir la comunicación, que es lo realmente importante para ellos, lo que están queriendo transmitir, y no el cómo.

A lo largo del libro hemos visto que hay errores que son esperables en las primeras etapas. Esos errores no se van a quedar ahí para siempre; por tanto, no debemos temer que haya algún problema (y, si lo sospechamos, lo recomendable es acudir a un especialista). Recordemos que la llamada lengua de trapo y las dificultades para pronunciar adecuadamente muchos fonemas perduran más allá de la educación infantil. No pensemos que no quieren o no se están esforzando lo suficiente; este juicio les puede desmotivar muchísimo. Es verdad que este hecho provoca que estrujemos nuestra imaginación hasta límites insospechados, tratando de descifrar qué está tratando de decir una criatura para poder continuar la conversación. En ese sentido, podemos recurrir a una sonrisa o una respuesta de carácter general que invite a continuar. Sin embargo, abusar de esta estrategia no tiene efectos muy positivos, pues los pequeños acaban dándose cuenta. Además, como hemos señalado al hilo de las preguntas, el lenguaje más concreto facilita más la conversación con niños y niñas pequeños.

Recordemos también que durante mucho tiempo se sobreextienden los pocos nombres que se conocen a otros objetos o personas que tienen algún parecido. Si un niño llama tren a un autobús podemos decir simplemente algo como «Sí, claro, ahí está el autobús, ¡qué grande!». Es decir, el contenido es lo que nos interesa tanto a ellos como a nosotros. De la misma forma, los errores de sobrerregularización son muy frecuentes entre los 2 años y medio y los 4 años, y continúan durante toda la vida en algunas ocasiones (¿quién no ha dicho alguna vez andé en lugar de anduve en su vida adulta?). Como en otros casos, proporcionar el modelo adecuado permite que continuemos utilizando el lenguaje sin establecer una pausa que conlleva una valoración de la actuación y suele desmotivar. Si una pequeña nos dice que «se ha puesto los zapatos» podemos decir: «¡Qué bien, te has puesto los zapatos, yo también me los he puesto!».

Por lo tanto, es importante que privilegiemos la comunicación por encima de otros aspectos más formales del lenguaje, pues, si corregimos, bloqueamos; y si bloqueamos, estaremos entorpeciendo el aprendizaje.

No por mucho repetir, amanece más temprano

¿Es positiva la repetición? Muchas veces, consideramos la repetición como una aliada del aprendizaje; en realidad, puede ser más bien lo contrario.

La comunicación no constituye un aprendizaje intencional, sino incidental. ¿Qué quiere decir esto? A comunicarnos no aprendemos intencionadamente, como lo hacemos con las matemáticas, sino que es un aprendizaje propiciado en los contextos naturales de interacción con los otros. Si la repetición alberga hoy

en día dudas en los aprendizajes digamos más instructivos, imaginemos en aquellos que no lo son.

La repetición que nosotros realizamos con la finalidad de clarificar y ayudar es solo una manera de presionar y bloquear. Recordemos que cada criatura tiene su ritmo, y es importante para ella que lo respetemos. Volvemos a resaltar que, en la comunicación, no solo es importante el aprendizaje de las palabras, y que un aspecto fundamental es la naturalidad y la no presión. Si está dentro de los parámetros que hemos ido indicando en el libro, relájate.

Nombrar los objetos que los niños y niñas tienen alrededor está muy bien, como parte de una comunicación fluida y natural; pero no es positivo crear situaciones artificiales con repeticiones excesivas, que se parecen más a situaciones de enseñanza típicas de otros aprendizajes. Como decíamos en el caso de los errores, no es que se equivoquen por no haber practicado lo suficiente, los errores son parte de su aprendizaje. Una de las cuestiones que más se han constatado en la investigación es que la repetición solo es efectiva cuando se da en situaciones que tienen significado, no de forma aislada, ni siquiera frente a imágenes que acompañan (tipo fichas o fotografías).

En suma, a lo largo de todo el capítulo hemos querido transmitir que es importante que nos paremos a reflexionar qué tipo de interacciones favorecemos; qué prácticas fomentamos; si promueven o bloquean; si se basan en el respeto de los ritmos o en la presión por alcanzar ciertos hitos; si nos ajustamos a las criaturas o más bien pretendemos que ellas se ajusten a nosotros. Analizando todos estos aspectos, seguramente llegaremos a la conclusión de que, si escuchamos a los niños y niñas, lo que nos piden es que les hagamos partícipes de espacios naturales, humanos, ricos, sosegados y abiertos a sus producciones.

Referencias bibliográficas

- ABDELILAH-BAUER, B. (2006): El desafío del bilingüismo. Madrid. Morata.
- BERKO, J.; BERNSTEIN, N. (2013): Desarrollo del lenguaje. Madrid. Pearson.
- BYALISTOK, E. (2001): Bilingualism in development. Language, Literacy and Cognition. Cambridge. Cambridge University Press.
- FERRER, I. (2012): La artesanía de la comunicación: Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6. Barcelona. Graó.
- GOLINKOFF, R.; HIRSH-PASEK, K. (2001): Cómo hablan los bebés La magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años. Oxford. Oxford University Press.
- HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R.M. (2005): Einstein nunca memorizó, aprendió jugando. Madrid. MR Prácticos.
- KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. (2005): Hacia el lenguaje: del feto al adolescente. Madrid. Morata.
- MARISCAL, S. y otros (2010): El desarrollo psicológico a lo largo de la vida. Madrid. Mc-GrawHill.
- MARISCAL, S.; GALLO, P. (2014): Adquisición del lenguaje. Madrid. Síntesis.
- MONFORT, M.; MONFORT, I. (2002): En la mente: Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños. Madrid. Entha Ediciones.
- PIKLER, E. (2000): Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid. Narcea.
- ROCHAT, P. (2004): El mundo del bebé. Madrid. Morata.
- SIGUÁN, M. (2001): Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid. Alianza.
- ZURER-PEARSON. B. (2008): Raising a bilingual child. Amherst. Random House.

Índice

Anteportada	2
Portada	3
Página de derechos de autor	4
Dedicación	5
Índice	6
Introducción	8
1 Antes de las primeras palabras	11
¿El lenguaje y la comunicación comienzan con las primeras palabras?	13
«No habla, pero hace ruiditos»: La importancia de las primeras vocalizaciones	15
«Se echa unas charlas él solito...»: El balbuceo como puente hacia las primeras palabras	16
«Todavía no dice nada, pero yo le entiendo todo lo que me quiere decir»: El papel fundamental de los gestos y la mirada en la comunicación	17
2 Las primeras palabras	21
«No sé si dice é, pé, es o el»: El desarrollo fonológico es un largo viaje que puede prolongarse hasta la educación primaria	23
«Nadie más le entiende, pero nosotros sí»: Al principio puede haber palabras inventadas que no se parecen a las de verdad	24
«En casa, dice pato cuando jugamos con el pato de goma; pero no consigo que lo diga en casa de los abuelos»: Las primeras palabras aparecen en contextos muy concretos	26
«Ha pasado de no producir nada a nombrarlo todo»: La explosión de vocabulario	27
«Para ella, “tren” son los autobuses, los coches y los aviones»: Las sobre-extensiones	29
3 Las primeras combinaciones de palabras y el viaje hacia la gramática	32
«Notá»: con una palabra lo dicen todo	35
«Nene cae»: Habla telegráfica	36
«Parece que se traba y antes hablaba muy bien»: No le da tiempo a producir todo lo que quiere	37
«Me he ponido los zapatos»: Los errores más frecuentes. No hace falta corregirlos	39
4 Bilingüismo y segundas lenguas	43

«Lo minoritario es ser monolingüe»: El contacto con otras lenguas	46
«Mamá habla una lengua y papá habla otra lengua»: Lenguaje y comunicación no están separados de emociones y afectos	47
«En casa se habla una lengua y en el cole y en la calle otra»: El valor social de las lenguas	48
«A mí me costó mucho aprender una segunda lengua y no quiero que le pase lo mismo»: Por qué y qué consecuencias puede tener el aprendizaje de una segunda lengua o el bilingüismo	49
5 Diez formas de facilitar o promover el lenguaje y la comunicación	56
El lenguaje oral no es la única forma de impulsar la comunicación	58
Todo lo que dice significa algo, házselo ver	59
Parte de lo que dice: cualquier oportunidad es buena para iniciar una conversación	60
Ponte a su altura en todos los sentidos	60
Haz muchas preguntas pero no demasiadas	62
Dale tiempo y date tiempo	64
Los programas inteligentes nunca van a enriquecer tanto como una conversación humana	65
Pregúntate el para qué	67
Sordera a los errores	68
No por mucho repetir, amanece más temprano	69
Referencias bibliográficas	71